



Rosa Maria Sampaio da Silva

**Processo de Formação Inicial de
Professores de Português em Angola**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rosa Maria Sampaio da Silva

Processo de Formação Inicial de Professores de Português em Angola

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica
em Ensino do Português

Trabalho realizado sob a orientação do
Prof. Doutor António Carvalho da Silva

Outubro de 2011

Declaração

Nome: Rosa Maria Sampaio da Silva

Endereço Eletrónico: rosa-silva@portugalmail.pt

Telefone:

Número do bilhete de identidade: 11410172

Título da dissertação: Processo de Formação Inicial de Professores de Português em Angola

Ano de conclusão: 2011

Designação do Mestrado: Mestrado em Ciências da Educação, área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

(Rosa Maria Sampaio da Silva)

Universidade do Minho, 19 de outubro de 2011

Agradecimentos

A Angola por me permitir escrever sobre ela, sobre o seu sistema de educação. A Angola, que me tem acolhido desde dois mil e quatro e me tem revelado as diferenças geográficas, linguísticas e culturais do país.

A todos os professores e/ou supervisores com quem tenho tabalhado e aprendido como se reconstrói e se aplica todos os dias um sistema de educação.

Ao meu orientador pelas leituras, pelos conselhos e pela partilha de saberes.

Aos meus professores do ano curricular deste mestrado pelos conhecimentos transmitidos, que me permitiram ir transformando o meu conhecimento do contexto de investigação.

Aos meus colegas do *Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento* pela reflexão diária em torno da cooperação e da educação para o desenvolvimento, e em particular ao seu coordenador, professor Júlio Santos, grande incentivador para que aprofundasse os meus estudos.

A Elizabeth Challinor que ajudou a que as palavras em inglês fizessem mais sentido.

À minha família e aos meus amigos por saberem estar presentes e me apoiarem neste percurso de descoberta, de estudo e de reflexão.

A todos que não foram nomeados, mas que me têm mostrado os vários caminhos do saber, do saber-ser, do saber-fazer e do saber-estar.

Processo de Formação Inicial de Professores de Português em Angola
Rosa Maria Sampaio da Silva
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português
Universidade do Minho, 2011

Resumo

Angola passou por um longo período de conflito armado, que terminou em dois mil e dois. Desde então, e sob a influência de várias agências internacionais, nomeadamente das Nações Unidas, procedeu a uma Reforma Educativa, que atingirá a fase de generalização no presente ano letivo. No que concerne à formação de professores, definiu um *Plano Mestre de Formação de Professores*, que, entre outras, fornece diretivas para a formação inicial, para a formação contínua e para a formação à distância, que sugere a adoção de uma nova metodologia de ensino e que aponta para a necessidade de uma reflexão curricular, em prol da melhoria da qualidade de ensino.

Perante um cenário de reconstrução e de reforma educativa, importa refletir e analisar a formação inicial de professores, em particular dos de Português, por esta ser a língua oficial e de escolarização, mas não a língua materna de muitos dos angolanos. Assim, o estudo *Processo de Formação Inicial de Professores de Português em Angola* visa descrever o processo de formação inicial de professores de Português do primeiro ciclo do ensino secundário; caracterizar as habilitações literárias dos supervisores e dos professores-tutores; identificar instrumentos de apoio ao processo de supervisão; analisar instrumentos de apoio ao processo de supervisão; definir ações que contribuam para a progressiva integração profissional dos professores em formação. Para tal, recorreu-se à análise de conteúdo de documentos reguladores, de documentos de reflexão e de documentos de apoio à prática pedagógica/supervisiva.

Os dados analisados revelam que a formação inicial de professores de Português está estruturada de modo a contribuir para a formação integral do indivíduo, a nível científico, técnico, moral e social, isto é, para que desenvolva competências a nível do saber, do saber-fazer e do saber-ser. Porém, os documentos não esclarecem, plenamente, qual o perfil de aluno, do supervisor e do professor-tutor e centram os instrumentos de apoio à prática pedagógica/supervisiva no plano da avaliação sumativa. No que diz respeito às ações de integração profissional, é de notar a opção pela introdução gradual do aluno, futuro professor, na escola.

Em suma, o presente estudo aponta para a importância e para a continuidade da reflexão conjunta, para a partilha de boas práticas entre os vários atores educativos, como contributo para a melhoria da qualidade de ensino do Português em Angola.

Palavras-chave: Angola; formação inicial de professores; ensino secundário; prática pedagógica; supervisão.

Initial Teacher Training for Portuguese Teachers in Angola
Rosa Maria Sampaio da Silva
Master in Education Sciences
Main Subject in Pedagogic Supervision in Teaching Portuguese Language
University of Minho, 2011

Abstract

Angola went through a long period of armed conflict that finished in 2002. Since this time the country introduced, (under the influence of multiple agencies, including UN agencies), a new educational reform which reaches the generalization phase this year. In the teacher training sector, the Ministry of Education defined a *Master Plan for Teacher Education*, which gives directives for initial teacher training, for in-service training and for distance teacher education training that promotes a new teaching methodology and identifies the need to reflect upon the curriculum in order to improve the quality of teaching.

Given this context of reconstruction and educational reform, it is important to reflect upon and to analyse the initial teacher training curriculum of the Portuguese Language, because this is the official and schooling language but it is not the mother tongue of many Angolan people. Therefore this study *Initial Teacher Training for Portuguese Teachers in Angola* has the following specific objectives: to describe the process of initial teacher training of Portuguese Language teachers of the secondary first cycle; to characterize the qualifications of teacher supervisors and of mentor teachers; to identify the necessary tools to support the process of supervision; to analyse tools which support the process of supervision; to formulate activities for the professional gradual integration of trainees. To achieve this, the research methodology adopted includes: the content analyses of regulation documents, critical documents and documents that support the pedagogic/supervision practice.

The data analysed shows that the initial teacher training of Portuguese Language teachers contributes towards a holistic training of the person at scientific, technical, moral and social levels, in other words, it helps to develop competencies at the level of knowledge acquisition, knowing how to do (skills) and how to be (attitude). However, the documents don't clarify the profiles of the student, the teacher, supervisor or the mentor teacher and limit the tools for supporting the pedagogic/supervision practice to a level of quantitative evaluation. With regard to the activities for integrating the teacher in the profession, the option is to gradually introduce the student - future teacher - to the school.

To conclude, the present study points to the importance and to the continuity of a concerted effort, amongst multiple education actors, to reflect upon and share good practices, as a way to contribute to the better quality of teaching the Portuguese Language in Angola.

Keywords: Angola; initial teacher training; secondary teaching; pedagogic practice; supervision.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice Geral	ix
Índice de Quadros	x
Índice de Anexos	xi
Lista de Abreviaturas	xii
Introdução	1
Parte I - Enquadramento Teórico	5
Capítulo 1 – Formação Inicial de Professores	7
1.1 Ser Professor... de Português	7
1.1.1 Competências Técnicas	7
1.1.2 Competências Sociais	11
1.2 Ser Professor num País em Desenvolvimento	13
1.3 Supervisão na Formação Inicial de Professores	15
1.3.1 Conceito de Supervisão	15
1.3.2 Processo de Supervisão	17
1.3.3 Instrumentos de Apoio ao Processo de Supervisão	22
1.3.4 Intervenientes no Processo de Supervisão	25
Parte II – Apresentação e Desenvolvimento do Estudo	29
Capítulo 2 – Metodologia de Trabalho	31
2.1 Justificação e Natureza do Estudo	31
2.2 Objeto e Objetivos	37
2.3 Documentos em Análise	38
2.4 Metodologia de Análise dos Documentos	43
2.5 Apresentação da Análise de Dados	51
Capítulo 3 - Descrição, Análise e Interpretação dos Resultados	55
3.1 Contextualização: o Sistema de Ensino Angolano (subsistema de formação de professores)	55
3.2 Descrição e Análise de Documentos	60
3.2.1 Documentos Reguladores	60
3.2.2 Documentos de Reflexão	83
3.2.3 Documentos de Suporte à Prática Supervisiva	87
3.3 Interpretação dos Resultados	91
3.3.1 Formação Inicial	91
3.3.2 Instrumentos de Apoio	110
3.3.3 Ações de Integração Profissional	118
Capítulo 4 – Conclusões	127
4.1 Considerações Finais	127
4.2 Algumas Recomendações para o Futuro	134
4.3 Limitações do Estudo	136
Referências Bibliográficas	137

Índice de Quadros

Quadro 1: Categorias e indicadores de análise	44
Quadro 2: Codificação de unidades de contexto	46
Quadro 3: Categoria A – unidades de registo e de contexto	46
Quadro 4: Categoria B – unidades de registo e de contexto	49
Quadro 5: Categoria C – unidades de registo e de contexto	50
Quadro 6: Perfil do Professor em Angola.....	62
Quadro 7: Carga horária por curso e por formação.....	69
Quadro 8: Conteúdos de Metodologia de Ensino do Português e de Prática, Seminários e Estágios Pedagógicos.....	120

Índice de Anexos

Compilaram-se os anexos¹ num cd-rom, obedecendo à seguinte organização:

- Anexo 1 - Documentos Reguladores (*Plano Mestre de Formação de Professores; Currículo de Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário; Programa de Prática, Seminário e Estágio Pedagógicos*)
- Anexo 2 - Documentos de Reflexão (*Reflexões sobre a Evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência; Balanço da Implementação da 2.ª Reforma Educativa em Angola*)
- Anexo 3 - Documentos de Suporte à Prática Supervisiva (*Grelha de observação 1; Grelha de observação 2*)

¹ É de salientar que foram identificadas várias versões dos documentos que constituem os anexo 1 e 2, as quais serão devidamente identificadas.

Lista de Abreviaturas

APC – Abordagem por Competências

Drf – Documento de Reflexão

Drg – Documento Regulador

Dsp – Documento de Suporte

EF – Escola de Formação de Professores

IMN – Instituto Médio Normal

INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

MEP – Metodologia de Ensino do Português

OIT/UNESCO – Organização Internacional do Trabalho/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

PMFP – Plano Mestre de Formação de Professores em Angola

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSEP – Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos

Introdução

Angola situa-se na África Austral e é constituída por dezoito províncias (Cabinda, Zaire, Uíge, Malanje, Lunda Norte, Lunda Sul, Bengo, Luanda, Kuanza Norte, Kuanza Sul, Bié, Huambo, Benguela, Huíla, Namibe, Kuando Kubando, Cunene e Moxico).

Angola é um país multilingue, pois, a par da Língua Portuguesa, coexistem vários grupos etnolinguísticos bantu (“Bakongo, Ambundo, Lunda-Quioco, Ovimbundu, Ganguela, Nhaneka-Humbe, Ovambo, Herero e Okavambo”) e não bantu (“Koishan”) (Zau, 2002: 38 e 39). As línguas correspondentes a estes grupos etnolinguísticos são faladas, apenas, em determinadas zonas do território angolano e no período colonial (findo em 1975) eram entendidas como sendo inferiores e sem prestígio social (Mingas, 2000), o que significa que a língua valorizada para a comunicação e para o acesso ao conhecimento era a portuguesa. Contudo, como nem toda a população a dominava, eram poucos os que tinham acesso ao saber, o que justifica que, à data da independência, a taxa de analfabetismo se centrasse nos 85% (Grilo, 2006). Para fazer face a este valor, o governo traçou como prioridade a educação (MED, s/d^e), facto que resultou numa “explosão escolar” e na necessidade de admitir professores sem formação adequada (Grilo, 2006). Perante este cenário e encontrando-se Angola num período de conflito bélico, urgia delinear mudanças para melhorar a qualidade da educação. Assim, em 1986, realizou-se um diagnóstico ao Sistema de Educação, que recomendou a realização de uma reforma daquele sistema, no entanto, com o agravar do conflito, tal recomendação só começou a ser delineada em 2001 com a definição da Lei de Bases do Sistema de Educação e efetivada dois anos após o fim do conflito armado, em 2004, com a implementação da Reforma Educativa em curso.

É de salientar que, no período que mediou a implementação da Reforma Educativa, Angola integrou as agendas internacionais para a educação, nomeadamente o Programa da UNESCO “Educação para Todos” (*Education for All*), que define seis metas para a melhoria da qualidade da educação; definiu linhas orientadoras, a nível nacional, para melhorar a educação e consequentemente combater a pobreza: *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015* e a *Estratégia de Combate à Pobreza, Reinserção Social, Reabilitação e Reconstrução e Estabilização Económica*.

No âmbito da Reforma Educativa, em particular no que diz respeito à formação inicial de professores do ensino secundário, foram elaborados o *Curriculo de Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*, os programas de várias disciplinas e o *Plano Mestre de Formação*

de Professores em Angola, que define eixos para a formação inicial, para a formação contínua e para a formação à distância, a implementar até 2015.

Face ao exposto, sendo Angola um país multilíngue, mas com apenas uma língua como meio de escolarização, encontrando-se prestes a generalizar a Reforma Educativa, após um longo período bélico, e em fase de implementação de um documento que regula a formação de professores, considerou-se pertinente contribuir para a reflexão sobre o Sistema de Formação Inicial de Professores de Português do 1.º ciclo do Ensino Secundário. Assim, para melhor estruturar esta reflexão definiram-se três questões de investigação:

- Como é que se desenvolve o processo de supervisão na Formação Inicial de Professores de Português do 1.º Ciclo do Ensino Secundário?
- Que instrumentos de apoio são utilizados ao longo do processo de supervisão na Formação Inicial de Professores de Português do 1.º Ciclo do Ensino Secundário?
- Que ações de orientação são desenvolvidas, tendo em vista a progressiva integração profissional?

Para se responder às três questões de investigação optou-se por uma metodologia de tipo qualitativo, com recurso à análise de conteúdo de documentos de três tipologias: documentos reguladores, documentos de reflexão e documentos de suporte à prática pedagógica/supervisiva.

Para enquadrar as questões supracitadas nos conceitos teóricos e no contexto da formação inicial de professores, em particular na prática pedagógica/supervisiva, optou-se pela divisão bipartida do estudo, isto é, uma primeira parte onde se faz o enquadramento teórico e uma segunda onde se apresenta e desenvolve o estudo, o que corresponde a um total de quatro capítulos. Assim, no capítulo 1, faz-se a revisão da literatura sobre a formação inicial de professores, em particular sobre o que é ser professor de Português e sobre o que é ser professor num país em desenvolvimento (como é o caso de Angola), ao que se segue o enquadramento da supervisão no processo de formação inicial de professores, nomeadamente o que significa fazer supervisão, que instrumentos se utilizam e quem intervém neste processo.

No capítulo 2, apresenta-se e justifica-se a pertinência do estudo, o objeto e os objetivos de estudo, os documentos a analisar, a metodologia adotada, e expõe-se de que modo será apresentada a análise de dados.

O capítulo 3 é dedicado à descrição, análise e interpretação dos resultados. No entanto, antes de se apresentarem os dados propriamente ditos, faz-se uma contextualização do sistema de ensino angolano/subsistema de formação de professores e descrevem-se, de forma analítica, os documentos dos quais se extraíram os dados que serão alvo de análise e de reflexão.

O último capítulo deste estudo, o 4, contempla as considerações finais, a partir das quais se apontam algumas recomendações para o futuro, que poderão estar na base de reflexões ou de investigações futuras. Também faz parte deste capítulo uma secção denominada “limitações do estudo”, por se entender que a temática em reflexão não se esgota aqui e ainda pode ser melhorada caso haja possibilidade de acesso a outro tipo de dados, por exemplo através da inquirição direta dos atores do sistema de ensino angolano.

Entende-se, assim, que um estudo desta natureza pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência mais crítica e de um conhecimento mais aprofundado do sistema de educação, ao sistematizar, de modo reflexivo, a informação relativa à Formação Inicial de Professores de Português, do primeiro ciclo do ensino secundário, em particular da prática pedagógica/supervisiva, e ao apontar tópicos a aprofundar em torno do ensino da língua e consequente valorização da cultura local, assim como ao sublinhar a importância da formação dos atores educativos, tendo como ponto de partida e de chegada a prática pedagógica/supervisiva, não descurando os conteúdos científicos que o professor supervisor/tutor deve dominar para a concretização de um ensino de qualidade.

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – Formação Inicial de Professores

Analisar e refletir sobre a Formação Inicial de Professores de Português impõe que se defina o que é *ser professor*, em particular o que é ser professor num país em desenvolvimento, como é o caso de Angola, onde se centra o presente estudo empírico. Importa refletir sobre os desafios colocados ainda durante o seu processo de formação, como *agente de mudança* (MED, s/d: 1), como “instrutor, facilitador ou animador num programa de educação formal ou não-formal” (INEE, 2010: 89).

1.1 Ser Professor... de Português

1.1.1 Competências Técnicas

O conceito do *ser professor* não se restringe às competências técnicas que o professor deve possuir para o exercício da sua função, já que também abrange as competências sociais que um professor deve desenvolver para lidar com o seu público-alvo (os alunos), num espaço restrito (a sala de aula) e integrado num sistema (o sistema educativo).

As competências técnicas dizem respeito ao domínio científico e pedagógico que o professor possui da área e do conteúdo a lecionar. No diz que respeito ao domínio científico (competência do saber), o professor de Português deve possuir conhecimentos sobre as funções comunicativa e funcional da Língua Portuguesa, já que sendo a aula de língua um lugar privilegiado de comunicação, comunicar tem a dupla funcionalidade de “meio e fim de aprendizagem” (Sousa, 1993: 12), distanciando-se da interação verbal noutros contextos quotidianos, o que a caracteriza como um “contexto formal de interação” (Sousa, 1993: 12). Deste modo, justifica-se o domínio da linguística por parte do professor, pois esta disciplina permitir-lhe “ (...) alargar o conhecimento explícito da natureza e dos usos da língua (...)” (Rodrigues, 2001: 225), assim como *criar e desenvolver* “(...) a capacidade e o gosto de estudar a língua – condição determinante da capacidade e do gosto de a ensinar.” (Fonseca, 2001: 25).

Quanto ao domínio pedagógico, o professor deve possuir competências no sentido do saber-fazer, isto é, deve possuir “competências interacionais e pedagógicas” (Rodrigues, 2001: 230), conhecimentos sobre como tornar a atividade linguística, que ocorre na sala de aula (“ler, explicar, discutir, contar, interrogar, responder, ouvir, repetir, parafrasear e resumir” (Stubbs, 1987: 27)),

assim como o ensino formal/funcional da língua, em momentos de aprendizagem efetiva e aprazível para os alunos.

No decorrer da formação inicial, podem ser trabalhadas atividades que desenvolvam quer o domínio científico, quer o domínio pedagógico e que permitam ao professor-estagiário refletir sobre o caráter formal e comunicativo da língua de escolarização. Assim, na disciplina de Metodologia de Ensino do Português, o professor pode propor ao (s) professor-estagiário(s) as seguintes atividades:

- “i) (...) reflexão sobre a estrutura e sobre os usos da língua [de ensino]² em contexto pedagógico;
- ii) fazê-los olhar de novo pela primeira vez para as suas próprias produções (escritas e orais), descrevendo-as e tornando-as objecto de juízos críticos;
- iii) desenvolver um discurso metalinguístico sistemático e reflectido.” (Rodrigues, 2001: 234).

Deste modo são valorizadas, na formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, práticas pedagógicas de:

- valorização da “língua enquanto actividade, instrumental ou lúdica, situada ou diferida, espontânea ou reflectida, pondo em foco – e procurando actuar sobre – os complexos processos operatórios de apropriação da mesma, em termos de experiências de aprendizagem significativas, isto é, a que se reconhecem o sentido e os objectivos”;
- promoção do paradigma “comunicação-interacção”, isto é, proporcionar “o contacto e a vivência de situações, autênticas ou simuladas, identificáveis com a realidade quotidiana, marcadas por intenções, expectativas e registos comunicativos muito diferenciados e reguladas por uma complexidade de códigos”;
- “contextualização dos discursos”, contribuindo para a consciencialização do conhecimento implícito e do conhecimento explícito, que o professor, enquanto falante possui da língua que ensina, através da “manipulação dos expoentes gramaticais e o domínio explícito das respectivas regras”, fornecendo-lhes “uma razão de ser primeira e decisiva, quando solicitados pelas exigências múltiplas da comunicação, enquanto processo de negociação de significados”, já que “aprender uma língua é saber utilizá-la em/para um contexto específico”;

2 No original consta “língua materna”, porém no contexto de Angola a língua materna e a língua de ensino nem sempre são coincidentes, uma vez que grande parte da população angolana tem como língua materna uma das línguas nacionais.

- exploração de “especificidades discursivas e textuais, numa perspectiva contrastiva, implicando o tratamento pedagógico autónomo e diferenciado dos usos da língua em diversas modalidades”;
- consciencialização “das relações entre o saber operativo e o saber reflexivo de forma a que, a partir da recorrência e da progressiva instrumentalização desses dois tipos de saber em situações de comunicação mais complexas, se concorra para a unificação e integração das aprendizagens” (Amor, 2001: 22 e 23).

Ao promover e ao desenvolver a *consciencialização e a sensibilização linguística* no professor em formação, a escola estará, também, a prepará-lo para as exigências sociais em termos linguísticos e comunicativos. Neste sentido Amor (2001: 38) aponta quatro funções que a escola ocupa perante a sociedade:

- “função social: apetrechamento do indivíduo para os diferentes papéis e funções sociais, mediante a definição de domínios/áreas de actividade e contextos específicos e dos correspondentes perfis funcionais (linguístico-comunicativos e accionais);
- função económica: auscultação e resposta às necessidades de qualificação profissional pelo domínio de aptidões comunicativas básicas e pelo acesso a saberes e práticas comunicativas mais especializados, assentes em escolhas vocacionais mais esclarecidas;
- função política: satisfação das necessidades e dos direitos fundamentais do indivíduo – que têm no domínio (e no acesso às formas socialmente valorizadas) da língua uma expressão exponencial – e dos compromissos estabelecidos, pela via das instituições políticas, entre expectativas de governantes e governados, no plano individual e colectivo;
- função cultural: preservação, alargamento, enriquecimento dos valores e das práticas constitutivas da identidade cultural e histórica das regiões e do espaço nacional, dos quais a língua constitui um elemento aglutinador e transformador.”

Em Angola, estas funções adquirem um outro valor, na medida em que a Língua Portuguesa não é dominada por toda a população, mas tem um forte valor de identidade nacional³, sendo a *língua de união*, é aquela que permite o acesso ao conhecimento⁴ e que possibilita a mobilidade social dentro do país, mas também fora dele, já que

3 Zau (2002: 102) chega a denominar Língua Portuguesa como “língua nacional (embora não africana)” ao justificar a sua adopção como língua veicular, por parte dos angolanos, “isto porque, há muitos angolanos, independentemente da sua “...cor, raça, etnia, sexo lugar de nascimento, religião, ideologia, grau de instrução, condição económica ou social” (Art.º 18 da Constituição de Angola), que não conhecem outro idioma senão português.”

4 Apenas têm sido feitas tentativas, desde 2005, de introduzir as línguas nacionais no currículo do ensino primário. No entanto, ainda há falta de materiais de apoio e os professores não têm formação adequada, ainda que dominem a língua falada. (Costa, 2008: 2; Pereira, 2005: 126)

“O desenvolvimento económico e tecnológico, a cooperação bilateral e multilateral, no âmbito dos PALOP e da CPLP, a escolarização e os *media*, a globalização..., têm exigido cada vez mais a aprendizagem e a utilização da Língua Portuguesa (...)” (Zau, 2002: 102).

A par das questões de âmbito mais específico do ensino da língua, os professores devem, ao longo da sua formação, desenvolver capacidades de planificar e de avaliar o ensino e a aprendizagem. O desenvolvimento destas capacidades ajudá-lo-ão a testar várias metodologias distintas, a tornar-se mais criativo e a desmistificar algumas ideias pré-concebidas sobre o ato de ensinar, uma vez que “The teacher's task is not simply to teach, but to create powerful context for learning. It is truism that no one can teach anyone anything: the best that can be done is to help another to learn.” (Hopkins, 2001: 72). No entanto, criar um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem é um processo complexo, que exige que se testem, constantemente, estratégias ou como sublinha Tickle, que se testem as próprias *hipóteses* sobre o ensino:

"Learning to teach is a process of continual hypothesis testing in one's own teaching. Student teachers (and teachers, teacher educators and researchers) need to be selective in defining hypotheses and substantive foci of enquiry. There is a need for guidance in planning the procedures of study, and in assimilating the learning which results." (1987: 81)

Aspeto que corrobora a ideia de que o professor está em constante aprendizagem e que também constrói a sua identidade com base nas suas experiências pessoais, em particular enquanto aluno. Sobre este propósito, Northfield & Gunstone (1997: 52) apontam quatro áreas, sobre as quais deve ocorrer a aprendizagem baseada na experiência pessoal:

"The teacher is a learner who is actively constructing ideas based on personal experience. This learning must occur in at least the following areas:

1. Ideas about the teaching and learning process
2. Ideas in relevant knowledge discipline areas
3. Understanding of self
4. The social structures within the profession and in school communities."

Face a um cenário tão diversificado e complexo, em que o professor é denominado como um constante aprendente, influenciado pela sua própria visão do ensino, e que

“a língua, por si só, [é] uma realidade complexa e que se complexifica ainda mais ao ser instituída como objecto de transmissão e aquisição em contextos formais, a sujeitos que já são possuidores de competências básicas relativas ao seu uso” (Dionísio, 2000: 51).

ressurge a pergunta comumente levantada e recordada por Dionísio (2000: 51): “De que falamos quando falamos de ensino do Português?”. Porém, tal questão, não encontra uma resposta fácil e imutável no tempo, pois como Dionísio aponta, a definição de objetivos de aprendizagem e a seleção de conteúdos variam em função dos vários entendimentos da língua e do seu papel na escola, como resposta à sociedade. Assim,

“(…) caracterizar a disciplina de Português apenas como lugar de desenvolvimento da competência comunicativa, dado o grau de generalidade do objectivo, não se apresentará, pois, como suficiente para o esclarecimento do seu objecto nem, em consequência, para a estruturação de acções educativas. Assim, a identificação e graduação, com vista à transmissão, dos “saberes” próprios destas competências é uma tarefa cujo produto tenderá à heterogeneidade, decorrente também do facto de, no interior do objecto língua, a selecção do corpo de conhecimentos e competências (a adquirir e desenvolver) variar em função de entendimentos mais ou menos localizados no tempo (às vezes, também, no espaço) sobre o papel da escola na resposta a exigências do contexto sociocultural e na satisfação de exigências colocadas em planos como o científico e o pedagógico.” (Dionísio, 2000: 51).

1.1.2 Competências Sociais

Ao nível das competências sociais, o professor deve conhecer formas de lidar *com o outro*, uma vez que o desenvolvimento da sua atividade se processa ao nível das relações humanas, seja a um nível macro, inserido na cultura escolar, seja a um nível micro, na relação diária que estabelece com os seus alunos na sala de aula. Para tal é necessário ter *tacto* como refere Moreira (2005: 55) ao citar van Manen: “To be tactful is by definition a moral concern: we are always tactful for the sake of the good of the other”. Ou como reforça Nóvoa (2009:30 e 31) é necessário ter “tacto pedagógico”, isto porque:

“Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.”

Tais palavras sublinham o que afirma Hamachek (*apud* Korthagen, 2009: 59) “Conscientemente, ensinamos o que sabemos; inconscientemente, ensinamos quem somos” ou retomando as palavras de Nóvoa (2009:30) há uma “(...) *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*”. Todavia, para que tal *construção* ocorra é importante que o professor reflita constantemente sobre si enquanto

professor, sobre os seus atos pedagógicos, a fim de ir desenvolvendo a competência do ser, pois como indica Nóvoa (2009: 38), “(...) o professor é pessoa, e (...) a pessoa é o professor”.

Este trabalho de *autoreflexão* e *autoanálise*, que pode ser feito recorrendo à *escrita de narrativas*, necessita de ser construído no decorrer da formação inicial de professores para que se vá tornando (quase) automático. Este trabalho será desenvolvido pelo professor-estagiário, em estrita colaboração com o seu supervisor/professor-tutor, para que comece a compreender a importância de desenvolver um trabalho colaborativo no seio da escola e para que o supervisor/professor-tutor o oriente no percurso de análise das suas práticas pedagógica.

Esta reflexão, que se quer “ampla” e “profunda”, diz respeito não apenas a aspetos de ordem técnica e instrumental, a aspetos “morais, emocionais e políticos do ensino”, mas também às “crenças” e às “representações que os professores têm de si próprios e do ensino” (Kelchtermans, 2009: 62 e 63). Sendo o campo de atuação do professor a escola e sendo esta o lugar “da relação e da comunicação” (Nóvoa, 2009: 42), o professor não deve descurar o seu papel social, o seu papel como agente ativo na construção da cidadania, através da promoção de valores de inclusão social e de respeito pela diversidade cultural, já que “Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade” (Nóvoa, 2009: 31). Tal significa que

"Education, in all forms and different levels, is expected to respond to the dynamics of its broader social, political and economic contexts, and to cultivate sufficiently skilled human resources to ensure that a nation has the intellectual capacity to remain competitive in the global knowledge society." (Gu, 2007: 5).

Em suma, o *ser professor* ou o *ser bom professor* pressupõe que este reúna cinco facetas: “conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social” (Nóvoa, 2009: 44) e que desenvolva todo um processo de reflexão e de crítica pessoal.

Ser professor, atualmente, pressupõe o domínio de tecnologias educativas, o que o impulsiona para uma nova forma de ser criativo no modo como apresenta e desenvolve os conteúdos letivos, “mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*” (Nóvoa, 2009: 12).

1.2 Ser Professor num País em Desenvolvimento

Ser professor num país em desenvolvimento⁵ pressupõe, tal como num país desenvolvido, o domínio de competências a nível do saber (conhecimento científico), do saber-fazer (conhecimento técnico/pedagógico) e do saber ser (conhecimento de posturas sociais; conhecimento de si e do outro), no entanto distingue-se pelas oportunidades que cria ou que pode criar para desenvolver essas competências. Este pressuposto é justificado pela instabilidade económica, social e política em que muitos dos países em desenvolvimento se encontram, o que afasta futuros professores (e os professores em serviço) dos *bancos da escola*. Tal ocorre porque

“Teaching professional learning is a complex process, which requires cognitive and emotional involvement of teachers individually and collectively, the capacity and willingness to examine where each one stands in terms of convictions and beliefs and the perusal and enactment of appropriate alternatives for improvement or change. All this occurs in particular educational policy environments or school cultures, some of which are more appropriate and conducive to learning than others.” (Avalos, 2011: 10).

Apontando-se a estabilidade cognitiva e emocional como elementos chave para o desenvolvimento da aprendizagem na profissão docente, pressupõe-se que o professor se deve sentir motivado⁶ para o exercício da sua função. Porém, devido aos mais diversos fatores, é possível encontrar professores com:

- *Muita motivação* (“well-motivated”) porque os seus objetivos pessoais são semelhantes aos da escola e aos inerentes à profissão docente, ou com
- *Pouca motivação* (“poor motivation”), quando o seu esforço não é direcionado no mesmo sentido dos objetivos definidos pela escola (Bennell, 2007: 4).

O que significa que os fatores que geram motivação podem ser intrínsecos ou extrínsecos, isto é, o professor está motivado para desenvolver a sua atividade pelo estatuto social que ela lhe

5 O conceito de *país em desenvolvimento* está associado ao conceito de desenvolvimento que “transcende as medidas económicas de desenvolvimento para capturar um conjunto mais amplo de dimensões da vida das pessoas, seu bem estar e liberdade. Desenvolvimento humano é definido como um processo que permite alargar o leque de oportunidades das pessoas, permitindo-lhes desenvolver e explorar as suas próprias capacidades, ao mesmo tempo que leva a cabo uma melhoria permanente no seu nível de bem-estar.” (PNUD-Angola, 2005: 23)

6 “Work motivation refers to the psychological processes that influence individual behaviour with respect to the attainment of workplace goals and tasks” (Bennell, 2007: 3).

proporciona, porque gosta do que faz ou apenas, devido ao salário que recebe. Esta situação pode-se tornar ainda mais preocupante se o país tiver saído, há pouco tempo, de uma situação de conflito. Neste caso, são pensadas formas de compensação que passam pela definição de objetivos a cumprir ao longo do ano letivo, pela responsabilização dos professores, por parte da comunidade educativa, por incentivos monetários extra, por acesso a materiais ou a formações que o apoiem no exercício da sua atividade, porém

“(…) The appropriate level of compensations should be determined through a participatory process ensuring co-ordination between the actors involved. It should aim to be at a level that ensures professionalism and continuity of service and sustainability. In particular, it should be sufficient to enable teachers to focus on their professional work rather than having to seek additional sources of income to meet their basic needs compensation should be contingent on adherence of the conditions of work and code of conduct.” (IIEP, 2006: 10).

Tal significa que a atribuição de compensações pode contribuir para a melhoria das condições de trabalho do professor e consequentemente melhorar o seu desempenho e a aprendizagem por parte dos alunos, fatores importantes para suscitar a melhoria na qualidade da educação⁷, em particular no contexto exposto (Preis, 2010). Todavia, Preis (2010) alerta que a atribuição monetária durante períodos prolongados pode reduzir o sentido de *competição* e de cooperação entre os professores, pelo que sugere que a motivação intrínseca seja trabalhada, a partir do momento em que se atribuem compensações que despoletam a motivação extrínseca. Começando, deste modo, a trabalhar o que o autor denomina de “bom professor”, ou seja,

“A teacher considered “good” by some does not necessarily indicate that the teacher is the most effective teacher as it relates to student learning. The perception of “good” may be more a reflection of enjoyable, entertaining, feel-good qualities with no distinction between “good” teaching and a successful teaching.” (Preis, 2010: 3).

Num contexto de pós-conflito⁸, o professor, não é apenas um *construtor* de conhecimentos, do ensino e da aprendizagem, mas é também um *construtor* da paz, por desempenhar um papel

7 “Quality education contributes directly to an individual’s ability to engage in society as well as contribute directly to the social, economic and political stability of the society in which the individuals lives.” (INEE, 2010: iii)

8 Davies (2004: 143) cita Miller & Afelter para esclarecer o conceito: “For development agencies and donors, the duration of any given phase may be linked to government stability and capacity. For individuals and communities, however, there may be no clear point when “reconstruction” stops, since the consequences of conflict, like shrapnel, penetrate deep into minds and hearts, to be worked out over a lifetime and beyond, and affecting relationships and identities for generations”.

fundamental no necessário desenvolvimento do processo educativo, no “reinforcing cultures of peace rather than cultures of violence” (Davies, 2004: 125).

Pelas razões expostas, ser professor num país em desenvolvimento, pode significar participar na redefinição dos *curricula* e contribuir para responder aos desafios que a sociedade coloca. Pode significar ensinar sem ter acesso a materiais didáticos, pode significar aumentar as suas habilitações de um nível médio, para um nível superior, já que ser professor, num país em desenvolvimento, nem sempre é a primeira escolha como profissão (Schweisfuth, 2011). Em suma, pode significar reescrever o conceito de *ser professor*, enquanto aluno em constante aprendizagem, já que a mais valia da aprendizagem está em:

- “1. integrate prior and new knowledge
2. acquire and use a range of learning skills
3. solve problems individually and in groups
4. think carefully about their successes and failures
5. evaluate conflicting evidence and to think critically
6. accept that learning involves uncertainty and difficulty” (Hopkins, 2001: 74).

1.3 Supervisão na Formação Inicial de Professores

A supervisão, ao longo do processo de formação inicial de professores, permite “(...) teachers to have the opportunity to learn and reflect on the knowledge, skills and attitudes that excellent teachers implement in the classroom” (Villegas-Reimers, 2003: 101). Porém para que melhor se compreenda de que modo é que a supervisão/observação de aulas é ao mesmo tempo um processo de reflexão e de aprendizagem, começar-se-á, nesta secção, por definir supervisão, ao que se seguirá a descrição do processo de supervisão, dos instrumentos e das funções dos vários intervenientes neste momento de ensino e de aprendizagem.

1.3.1 Conceito de Supervisão

O conceito de supervisão, em educação, está associado à melhoria do ensino e à, consequente, inspeção efetuada pelas *autoridades educativas*. A supervisão começou por ser uma ação relacionada com a identificação de professores com menos competências, para os afastar do sistema (século XVIII), para nos dias de hoje ser uma das estratégias da formação de professores, para os introduzir (formação inicial) ou manter no sistema (formação contínua) (Trindade, 2007).

Na formação inicial, na qual se centra o presente estudo empírico, o conceito de supervisão surge associado à fase final da formação de professores, em particular ao estágio pedagógico, onde o professor em formação (professor-estagiário) exerce, pela primeira vez, funções docentes. Nesta fase, o professor-estagiário é supervisionado por "um professor, em princípio mais experiente e mais informado, [que] orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional" (Alarcão & Tavares, 2003: 16). Assim, se se desenhasse uma escala, o professor mais experiente (supervisor/professor-tutor), posicionar-se-ia um nível acima do professor em formação, o que lhe possibilitaria ter uma "super visão", que Stones aponta como sendo a qualificação para se ser supervisor:

"In the first place a person with *super-vision* would need to have acute *eyesight* to see what was happening in the classroom. Second, a person would need *insight* to understand the significance of what was happening, *foresight* to see what should have happened and didn't, an *second sight* to know how to get what should have happened and didn't happen next time. As may be inferred, I consider supervision a fairly complex activity." (1984:vii).

Porém, Vieira *et alii* (2006: 8) alertam que este conceito não se refere somente às capacidades/possibilidades que o sentido da visão permite, mas à "*visão do sentido*, ou seja, da direcção que a supervisão, tal como a entendemos, deve conferir às práticas educativas: *a transformação pessoal e social, inscrita nos valores da democracia*".

Ainda a propósito deste jogo de palavras, Glickman *et alii* (2010) realçam a cumplicidade que deve existir entre supervisor e professor-estagiário para que os princípios acima mencionados se efetivem no processo de ensino-aprendizagem. Isto porque

"a term denotes a common vision of what teaching and learning can and should be, developed collaboratively by formally designated supervisors, teachers, and other members of the school community. The word also implies that these same persons will work together to make their vision a reality (...)" (Glickman *et alii* (2010: 8).

O que afasta o termo supervisão do de inspeção e o aproxima da abordagem colaborativa (Loughran, 2009; Paiva *et alii*, 2010), onde supervisor, professor-tutor e professor-estagiário trabalham em conjunto, para melhorar as práticas pedagógicas do último, apoiando-o a encontrar o seu "teaching style" (Glickman *et alii*, 2010: 93). O caminho a percorrer pelo professor-estagiário, acompanhado pelo supervisor, obedecerá a um ciclo, que se tornará num descobrir constante das forças e das fraquezas do professor em formação (Glickman *et alii*, 2010: 51).

Deste fazem parte três momentos fundamentais: a preparação da aula a ser observada, a sua execução e a reflexão sobre a prática pedagógica, que originará a preparação de uma nova aula, considerando os aspetos identificados como a melhorar. Esta metodologia, centrada na *reflexão-acção* (Shön, 1983), pretende, desde logo, tornar o professor-estagiário num "reflective practitioner" porque

"When a practitioner reflects in and his practice, the possible objects of his reflection are as varied as the kinds of phenomena before him and the systems of knowing-in-practice which he brings to them. He may reflect on the tacit norms and appreciations which underlie a judgment, or on the strategies and theories implicit in a pattern of behavior. He may reflect on the feeling for a situation which he has framed the problem he is trying to solve, or on the role he has constructed for himself in within a larger institutional context. Reflection-in-action, in these several modes, is central to the art through which practitioners sometimes cope with the troublesome "divergent" situations of practice." (Shön, 1983: 62).

Em África, o conceito de supervisão abarca duas vertentes: a de estratégia para melhorar a prática de ensino e a de controlo administrativo e financeiro, como sublinha De Grauwe:

"(...) effective supervision service is a key tool to monitor and improve education quality. They originate partly in the wave of democratization on the African continent, which demanded a less hierarchical relationship between teachers and supervisors, and partly in the trend towards school autonomy, which requires a profound shift in the role of school supervision from exercising administrative control to demanding accountability and offering support (...)" (2007: 710).

1.3.2 Processo de Supervisão

O processo de supervisão caracteriza-se pela relação estabelecida entre o supervisor e o estagiário, assim como pelas tarefas a desenvolver por ambos, ao longo do estágio pedagógico. Este momento de formação caracteriza-se como um momento de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem para os seus intervenientes, numa "dinâmica recíproca, assimétrica e helicoidal, espiralada ", que passa pela troca de saberes, de experiências e pela *resolução de problemas* (Alarcão & Tavares, 2003: 45 e 47).

A *resolução de problemas* será efetivada tendo em conta as tarefas a realizar pelo supervisor e pelo estagiário (planificação, execução, observação, reflexão), sem ignorar a "atmosfera envolvente", isto é "uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de

entreadajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor" (Alarcão & Tavares, 2003: 49 e 61).

O processo de supervisão inicia-se com o traçar de um "projecto de supervisão" (Trindade, 2007: 44), ou seja, com o traçar de objetivos, de metas, de competências a desenvolver pelo professor-estagiário, com o apoio do supervisor ainda que ambos se encontrem num processo de desenvolvimento e aprendizagem, não se encontram no mesmo nível de destreza. Se se considerar o modelo de destreza apontado por Day (2001), ao citar Dreyfus & Dreyfus, o estagiário ainda se encontra no nível um, o do principiante, pois a falta de experiência a nível do saber-fazer, faz com que ainda não tenha adquirido uma visão holística e discricionária da sala de aula. Tal ocorre porque, no início da sua carreira profissional, o professor ainda está muito dependente de regras e de planos, o que Huberman (*apud* Day, 2001: 101) caracteriza como um momento de "sobrevivência e descoberta".

Estrela (2008: 26-29) aponta as questões "observar para quê?" e "como observar?", como estruturantes para a definição do processo de supervisão, já que permitirão ao supervisor *delimitar o campo de observação, definir as unidades de observação e estabelecer sequências comportamentais*. A partir da definição destes objetivos, o supervisor poderá determinar os métodos, as técnicas, os critérios, os instrumentos de registo de dados, assim como o modo como os vai analisar e tratar e como se deve preparar para colocar o processo de supervisão em prática.

Definido o processo de supervisão a nível macro, supervisor e estagiário dão início à sua operacionalização, começando por caracterizar a turma (cada um dos seus alunos), a escola e o meio onde esta está inserida, uma vez que cada um destes elementos influenciará o desempenho do professor-estagiário e consequentemente as estratégias de aprendizagem definidas para o ano letivo. A definição destas estratégias faz igualmente parte de um processo preliminar onde são analisados o currículo e o programa da disciplina, nos quais está inserido o nível de ensino onde o professor-estagiário efetuará a sua prática pedagógica. Estes elementos serão parte integrante do portefólio do professor-estagiário (caso a sua existência seja definida).

Tendo-se caracterizado o processo de supervisão como "heliocoidal", depreende-se que a sua execução ocorra em forma de ciclo, isto é, que seja constituído por um conjunto de etapas que se executam e se voltam a executar. Alarcão & Tavares (2003: 80) apontam quatro etapas como constituintes do ciclo de supervisão, são elas: "a) encontro pré-observação; b) observação

propriamente dita; *c)* análise de dados; *d)* encontro pós-supervisão", às quais acrescentam uma quinta, a avaliação, que vai perpassando todas as etapas. Por sua vez, Glickman *et alii* (2010), tendo por base a supervisão clínica, apontam cinco fases: as quatro primeiras correspondem às enunciadas anteriormente e a quinta refere-se à crítica, à análise ("critique"), que se faz do trabalho desenvolvido ao longo das etapas do processo de supervisão, para que se possa iniciar um novo ciclo, partindo da definição de novos objetivos a alcançar ou de novas metodologias a aplicar.

Em detalhe, cada uma das etapas do ciclo de supervisão desenvolve-se da seguinte forma:

a) encontro pré-observação: preparação conjunta da aula ou revisão do plano de aula elaborado pelo estagiário; definição dos objetivos, dos instrumentos e do tempo da observação. Quando se inicia um novo ciclo de supervisão, supervisor e estagiário identificam problemas/dificuldades a ultrapassar e definem estratégias para os/as ultrapassar. Nesta fase Alarcão & Tavares (2003) salientam a importância do tipo de comunicação entre os intervenientes: clara, objetiva e transparente, para que não se gerem ambiguidades.

b) observação propriamente dita: este é o momento em que se coloca em prática o que foi definido no encontro de pré-observação, em que o estagiário executa a aula e o supervisor observa direcionando a sua atenção não só para os comportamentos do estagiário (lecionação, movimentos verbais e não verbais, reação perante o inesperado, por exemplo), mas também dos alunos presentes na sala. Estes comportamentos podem ou não ser registados num instrumento, dependendo do tipo de observação que é feita. Assim, considerando o exposto por Estrela (2008: 30-48), o supervisor poderá efetuar uma "observação sistemática e ocasional", uma observação "armada (ou instrumental) e desarmada", uma observação "contínua e intermitente" ou uma observação "directa e indirecta". O que significa que no, caso da observação ocasional, que ocorre sem uma periodicidade definida, o supervisor não interfere no decurso da aula, apenas observa e regista. Estes registos são sobretudo do comportamento do estagiário, a fim de verificar quais ocorrem com mais frequência e por isso caracterizam o seu *modus actuandi*, os que revelam o desenvolvimento alcançado desde o início do estágio ou os que ilustram as dificuldades que o estagiário ainda manifesta. Pode então dizer-se que a observação ocasional está na base da observação sistemática, já que é a partir daquele tipo de observação que se poderão definir

categorias e itens que ilustram os comportamentos, que constituirão os instrumentos de registo utilizados na observação sistemática.

As observações "armada (ou instrumental) e desarmada" distinguem-se pelo efetuar o registo no momento em que determinada ação ocorre (no primeiro caso) ou por não fazer qualquer registo ("observação desarmada").

As observações "contínua" e "intermitente" diferenciam-se no que diz respeito ao tempo de observação, isto é, se é feita de modo continuado num período de tempo definido ou se ocorre de modo espaçado no tempo, enquanto que as observações "directa" e "indirecta" se distinguem pelo contato que o supervisor tem ou não com o observado e com a situação em que ocorre a observação (Trindade, 2007: 47).

Tal significa que nesta segunda etapa do ciclo de supervisão ocorrem "um conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações, sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra variáveis em foco" (Alarcão & Tavares, 2003: 86).

c) análise de dados: acontece após a observação. É o momento em que o supervisor atenta nos dados recolhidos durante a observação e os categoriza ou quantifica, no caso de ter feito uma observação qualitativa ou uma observação quantitativa. O que significa que

"(...) the task might be counting up frequencies, looking for recurring patterns, isolating a major occurrence, or discovering which performance indicators were present and which are not. Regardless of the instrument, questionnaire, or open-ended form used, the supervisor must make sense out of a large mass of information" (Glickman *et alii*, 2010: 290).

Pois, tal como Alarcão & Tavares (2003: 97) sublinham, "seja qual for o tipo de observação e dos dados recolhidos, o objectivo da análise dos dados é sempre o mesmo: transformar a complexidade dos dados em bruto numa representação clara, sempre que possível visualizada, dos dados significativos".

A análise dos dados leva à sua posterior interpretação e consequente preparação do encontro de pós-observação.

d) encontro pós-supervisão: neste encontro participam o supervisor e o professor-estagiário, a fim de analisarem e refletirem sobre a aula ministrada/observada.

Habitualmente, no encontro de pós-observação, o supervisor é o primeiro a tomar a palavra, solicitando ao estagiário que reflita sobre a aula. Após a intervenção do estagiário, o supervisor volta a tomar a palavra e inicia-se, então, o momento de análise dos factos ocorridos.

É de salientar que o desenvolvimento do encontro de pós-observação dependerá, em muito, da postura adotada pelo supervisor, mais diretiva ou mais colaborativa, assim como da do estagiário, mais passiva ou mais interventiva, possibilitando ao supervisor efetuar uma reflexão mais pormenorizada. Este momento permitirá a definição de novos objetivos e de novas metas a alcançar, com vista ao desenvolvimento do estagiário, enquanto professor em formação. Em suma, de um novo plano de atuação/supervisão, elaborado a partir do que supervisor e professor-estagiário entenderem que deve ser melhorado (Glickman *et alii*, 2010).

Caso não tenha sido estabelecido um plano das observações a efetuar, antes de findar o encontro de pós-observação, será agendada a próxima observação.

Cada uma destas etapas que constituem o ciclo de supervisão têm como fim último levar os estagiários, futuros professores, a refletirem sobre o processo de ensino-aprendizagem, a refletirem sobre si mesmos como fazendo parte de uma estrutura social e de uma comunidade escolar (Loughran & Russell, 1997). É isto que faz deste momento formativo um momento crucial para refletir e trocar ideias sobre as vivências experimentadas ao longo da formação profissional. Este estímulo e orientação voltadas para a reflexão cabem ao supervisor, ou seja, a forma como estimula o professor-estagiário e o mune com *ferramentas cognitivas* voltadas para a reflexão. Pode, então, afirmar-se que o processo de supervisão não se desenvolve apenas num sentido ("one-way phenomenon", Waite, 1995: 73), uma vez que é entendido como um processo colaborativo, onde supervisor e supervisionado se encontram em desenvolvimento profissional.

Até este ponto do presente estudo empírico, o professor-estagiário tem sido denominado em número singular, porém o apontado anteriormente, também se aplica a um grupo de estagiários, já que, por norma, o supervisor não orienta apenas um aluno, futuro professor, mas vários. Esta ressalva é feita neste ponto, pois o trabalho colaborativo pode ser desenvolvido nos binómios supervisor - estagiário, estagiário - estagiário ou no trinómio supervisor - estagiário - estagiário.

1.3.3 Instrumentos de Apoio ao Processo de Supervisão

Ao longo do processo supervisivo, que decorre durante a prática pedagógica, o supervisor pode socorrer-se de vários instrumentos de registo para recolher dados sobre a postura do professor-estagiário, sobre o domínio científico e pedagógico dos conteúdos que leciona e/ou sobre o tipo de relações interpessoais que estabelece com os alunos. O supervisor pode utilizar instrumentos já existentes e que obedecem a um padrão ou pode optar por construí-los com o professor-estagiário, de forma a ir respondendo aos objetivos traçados, aos resultados a alcançar (Alarcão & Tavares, 2003), em suma para responder ao real, pois como Estrela (2008: 43) frisa "não é o real que "é feito" para o instrumento, mas o instrumento para o real". Isto faz pressupor que estes instrumentos

"devem permitir uma observação fiel e sensível de modalidades de comportamento do professor e das reacções que elas suscitam nos alunos, revelando o estilo de entabular comunicação e o estilo de relação pedagógica. Eles devem fornecer informação acerca da situação pedagógica vivida por um professor de tal modo que se possa explorá-los com vista à formação" (Postic, 1979: 20).

Assim, antes da elaboração do instrumento de registo devem ser considerados os seguintes aspetos: objetivos, observador, observado, contexto, duração, momento de registos da observação (Trindade, 2007). Estes instrumentos irão ajudar o supervisor a refletir, a analisar o que observou, pois o processo de observação obedece a duas características: a descrição e a interpretação do observado. Estes dois momentos ocorrem quase em simultâneo, sem que quem observa quase não se aperceba que ao efetuar os seus registos está a interpretar o que observou, como Glickman *et alii* (2010: 237) explicam:

"Observation is a two-part process - first *describing* what has been seen and then *interpreting* what it means. The mind almost simultaneously processes a visual image, integrates that image with previously stored in to that images related to satisfactory and unsatisfactory experiences, and ascribes a value or meaning to that image. If a student yawns, our minds signals "boredom". If a teacher yells at students, our mind registers "losing control". A judgment derives from an image or a description of events. We must be aware of splitting that almost simultaneous process, of separating description from interpretation. When we lose the description of the event and retain only the interpretation, we create communication difficulties and obstacles to improvement."

A dificuldade do supervisor em separar a descrição da interpretação justifica-se por ter dificuldade em abstrair-se do conhecimento que possui do contexto e da imagem que construiu

acerca do professor-estagiário (Trindade, 2007). Se o supervisor se conseguir afastar destas *representações*, conseguirá, no encontro pós-observação, transmitir ao estagiário uma visão da sua aula, quase como se fosse a imagem refletida por um espelho, isto é,

"Observation enables a supervisor to put a mirror of the classroom up to the teacher, who can then attend the matters previously unknown(...) The mirror can often be the stimulus for change. The observer must be careful in using interpretations, because such value judgments can actually cloud the mirror and prevent the teacher from seeing his or her image. At all times, the observer needs to distinguish description from interpretation when recording and explaining events to the teacher." (Glickman *et alii*, 2010: 256-257).

Fazendo esta distinção entre descrição e interpretação, o supervisor pode moldar o tipo de discurso que pretende ter com o professor-estagiário no momento de pós-observação, isto é, ao descrever o que observou e interpretá-lo, apenas depois de ouvir o estagiário, estará a afastar-se de um discurso instrucional fundamentado em juízos de valor e a aproximar-se do diálogo reflexivo "sobre e para a acção" (Paiva *et alii*, 2010: 88). Porém, a opção por um ou por outro tipo de discurso, também tem por base o tipo de observação que se fará da aprendizagem alcançada pelo professor-estagiário ao longo deste seu percurso formativo. Ou seja, a opção poderá recair sobre a observação formativa (ou qualitativa) ou sobre a observação sumativa (ou quantitativa) (Glickman *et alii*, 2010; Alarcão & Tavares, 2003).

A observação formativa ou qualitativa implica que supervisor e professor-estagiário traçaram objetivos para o momento que vai ser alvo de observação e posterior reflexão, o que não implica que o supervisor tenha definido de forma rígida as categorias que constituem o instrumento de registo, já que o principal objetivo é descrever os atos educativos. Assim, neste tipo de observação, que visa responder às questões "*como?*", "*porque?*" e "*para quê?*" (Alarcão & Tavares, 2003: 90) são utilizados instrumentos de registo de:

1. interações verbais ("verbatim"): para encontrar padrões de interação verbal entre o professor-alunos-professor;
2. descrição em formato de narrativa aberta ("detached open-ended narrative"): quando o supervisor descreve, numa folha em branco/com um cabeçalho identificativo, tudo o que observa na sala de aula;
3. observação participante ("participant open-ended observation"): quando o supervisor interage na aula, por exemplo quando explica determinada tarefa ou explora determinado

- conteúdo. Neste caso, os registos serão efetuados no final da atividade em que participou;
4. observação centralizada ("focused questionnaire observation"): o supervisor centraliza a observação em questões comportamentais, por exemplo, que pretende ver respondidas no decorrer da aula;
 5. análise educacional ("educational criticism"): quando o supervisor observa com sentido crítico, tentando conjugar a descrição com a interpretação, tal como faria se estivesse a observar uma obra de arte (Glickman *et alii*, 2010: 246-252).

Por sua vez, a observação sumativa ou quantitativa visa responder à questão "quanto?", pois o seu objetivo é quantificar, é medir para uniformizar comportamentos, formas de interagir, por exemplo. Para que tal se possa realizar, é necessário definir categorias, que podem originar dados estatísticos. Assim, o supervisor poderá munir-se com um dos seguintes instrumentos com:

1. categorias ("categorical frequency instruments"): quando se contabilizam ações que ocorrem num determinado período de tempo e com determinada frequência;
2. indicadores *performativos* ("performance indicator instruments"): quando se regista a ocorrência ou não ocorrência das ações definidas no instrumento de registo;
3. diagramas visuais ("visual diagramming"): quando há um registo, por exemplo, das interações verbais que ocorrem na sala de aula, através do recurso ao desenho simbólico, de modo a construir um diagrama (Glickman *et alii*, 2010: 238-246).

Os dois tipos de observação acima descritos interrelacionam-se com o tipo de avaliação homónima. Isto é, a avaliação formativa, tal como a observação formativa, requer a avaliação continuada no tempo e que vai sofrendo ajustes, de acordo com a evolução do estagiário. O que implica uma reflexão-ação.

A avaliação sumativa, tal como a observação sumativa, requer resultados quase imediatos, exigindo um recurso à contabilização, à atribuição de um número.

No que concerne às técnicas de observação, Estrela (2008) e Trindade (2007: 49) assinalam as grelhas/grades de supervisão, o portefólio, as listas de verificação, as escalas de observação ou as gráficas e os registos de ocorrências significativas.

Destacam-se, no presente estudo, as grelhas de supervisão, por serem os instrumentos mais utilizados na formação inicial de professores e por se enquadrarem na "observação sistemática" (Estrela, 2008: 40), característica da que ocorre na prática pedagógica.

A grelha ou grade de observação tem como principal função "(...) recolher factos não representações, conduzida por um ou diversos observadores independentes e na qual os processos de selecção, de provocação, de registo e de codificação dos 'atributos' a observar são determinados o mais rigorosamente possível" (Damas & De Ketele, 1985: 80), pois observar implica "um objectivo organizador, uma mobilização da atenção, uma selecção entre os estímulos, uma recolha de informações seleccionadas e a sua codificação" (Damas & De Ketele, 1985: 20). As grelhas de observação obedecem a uma codificação de avaliação qualitativa e/ou quantitativa de comportamentos, atitudes, atividades, domínios científico e metodológico dos conteúdos a desenvolver numa determinada aula.

O uso das grelhas de observação justifica-se porque "classrooms are exceptionally busy places, so observers need to be on their toes" (Wragg, 1999: 2). Porque ajudam o supervisor a direccionar a observação, de forma a cumprir os objetivos definidos no plano de observação estabelecido e a evitar que se focalize demasiado no comportamento do professor. No entanto, é importante ressaltar que "uma grade é um meio, que não vale por si próprio, mas, sim, dentro de uma estratégia que visa tornar inteligível a realidade." (Estrela, 2008: 42), que visa contribuir para a formação docente, daí que deva ser elaborada e aplicada de acordo com necessidades identificadas (Vieira, 1993).

1.3.4 Intervenientes no Processo de Supervisão

O processo de supervisão é composto por intervenientes diretos e por intervenientes indiretos. Consideram-se intervenientes diretos os que interferem ativamente no desenvolvimento do processo de estágio, isto é, os que influenciam e colocam em prática o ato de supervisão: os supervisores, os professores-tutores e os professores-estagiários.

Os intervenientes indiretos são os que contribuem para a regulação do período de estágio, mas que não interferem diretamente na execução das atividades diárias a ele inerentes, como são o Ministério da Educação, as Escolas de Formação de Professores, as Escolas Anexas (escolas que recebem os estagiários) e os respetivos diretores destas Escolas.

O que une ambos os intervenientes é o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, em particular o desenvolvimento do estagiário enquanto professor. Assim, cabe ao professor-tutor, que acompanha o professor-estagiário de forma mais próxima, apoiá-lo no desenvolvimento de competências do ser e do saber-fazer, como são por exemplo o:

- " - estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional que, sem ser castrante ou intimidante, é exigente e estimulante;
- criar condições de trabalho e interacção que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos professores;
- analisar criticamente os programas, os textos de apoio, os contextos educativos, etc;
- planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor;
- identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo;
- avaliar os processos de ensino-aprendizagem." (Alarcão & Tavares, 2003: 56).

Contribuindo para que o professor em formação reflita sobre o seu desenvolvimento e aprofunde a sua autonomia, isto é, a

"competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social." (Raya *et alii*, 2007: 2)

Pois, como salientam Formosinho & Niza (2009: 125), "A formação profissional inicial visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor".

Todavia, como referem os mesmos autores, o percurso formativo de um professor é influenciado pelo seu percurso enquanto aluno, já que, ao contrário de outras profissões, o ser professor significa não fazer um corte com o sistema escolar, mas continuar integrado nele, tornando-se um bom profissional. Esta integração deverá ocorrer de forma faseada, começando com a observação/análise, passando para uma intervenção definida e em cooperação com o professor da turma, de forma a adquirir competências, para que no ano de estágio se sinta confiante para assumir uma turma. Isto significa que, ao longo da prática pedagógica, o professor em formação trabalhará em cooperação com outro professor, que o apoiará a gerir os "kaleidoscopic classroom events" (Stones, 1984:70) e a refletir sobre a prática letiva, pois será ela a "promotora do conhecimento profissional, porque radica numa "atitude de questionamento

permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho" e geradora de novas questões" (Alarcão & Roldão, 2008: 30).

Este trabalho entre pares tem como objetivo contribuir para a construção de um professor que leciona e que analisa as suas práticas porque "Teaching is more than an array of strategies and skills to be called upon or changed from lesson or day to day" (Loughran & Russell, 1997: 60-61). Porque ensinar também é refletir, uma vez que "a reflexão na acção ocorre quando o professor reflecte no decorrer da própria acção e a vai reformulando, ajustando-a assim a situações novas que vão surgindo"(Amaral *et alii*, 1996: 97).

Neste processo formativo repleto de "transições ecológicas" (Alarcão & Roldão, 2008: 18), o supervisor tem como principais funções "informação, questionamento, sugestão, encorajamento e avaliação" (Vieira, 1993: 84), para que este seja, para o estagiário, um "período de elevado valor formativo, pela variedade e riqueza das aprendizagens realizadas" (Vieira *et alii*, 2006: 45). O que significa que, ao longo do estágio pedagógico, professor-estagiário e supervisor estabelecem relações interpessoais que concorrem para a qualidade da prática pedagógica e da supervisão, as quais se revelam eficazes quando o supervisor torna o professor-estagiário "mais consciente das situações de ensino", levando-o a :

- "- reconhecer e identificar fenómenos;
- apreender relações sequenciais e causais;
- ser sensível às reacções dos alunos;
- pôr problemas e verificar soluções;
- recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la;
- situar-se criticamente face aos modelos existentes;
- realizar a síntese entre a teoria e a prática" (Estrela, 2008: 58).

Como consta do conceito de supervisão, o supervisor, em África, pode desempenhar funções administrativas e pedagógicas, o que revela que o supervisor não é apenas uma figura que ajuda o professor-estagiário a desenvolver competências pessoais e profissionais, o que Blumberg (*apud* Moreira, 2005: 61) denominou metaforicamente de "interventor interpessoal", mas é também aquele que controla a gestão de recursos humanos e financeiros de uma escola, reportando-os ao Ministério da Educação (De Grauwe, 2007), em particular nos casos em que o supervisor é entendido como um inspetor e não como "(...) alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (para além de mera transmissão de

conhecimentos), estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional" (Alarcão & Roldão, 2008: 54). Este processo de socialização passa também pela intervenção do supervisor como "agente cultural" (Waite *apud* Moreira, 2005: 66), não só no sentido de integrar o professor-estagiário na cultura escolar, mas também de integrar a cultura comunitária na escola.

É de salientar que, no contexto supracitado, os supervisores nem sempre dispõem das condições necessárias para desenvolver a sua atividade, em particular devido à distância que separa as várias escolas, à dificuldade de deslocação e ao acumular de funções. Tornando evidente o desafio de repensar a função da supervisão e o papel do supervisor no contexto africano, onde

"(...) their success indeed depends a much on the specific context into which they are implanted as on their intrinsic value. This identification needs to be guided by a clear vision of what is a successful supervision service, not simply one which succeeds through regular visits in imposing respect for regulations, but a service which offers the necessary support to the schools and teachers most in need of such support" (De Grauwe, 2007: 713).

Parte II – Apresentação e Desenvolvimento do Estudo

Capítulo 2 – Metodologia de Trabalho

2.1 Justificação e Natureza do Estudo

Tal como ilustra a revisão da literatura efetuada no capítulo anterior, a reflexão em torno do processo de formação inicial de professores em Angola, em particular no que concerne às práticas pedagógicas, ainda é parca, pois como foca De Grauwe (2007: 713) “the literature on school supervision in Africa is quite limited. The poor interest among researchers reflects the equally poor concern among policy-makers”. Sendo a observação de aulas/prática pedagógica uma das componentes da avaliação do professor-estagiário (INIDE, s/d^a), utilizada para verificar a aplicação de “diversos saberes e aprendizagens adquiridos ao longo da sua formação” (INIDE, s/d:1), num contexto onde o acesso a materiais didático-pedagógicos e/ou a bibliografia especializada que oriente a sua construção é diminuto, importa refletir sobre o processo de formação de professores. Assim, o presente estudo centra-se na Formação Inicial de Professores de Português do 1.º ciclo do Ensino Secundário, orientada pelas Escolas de Formação de Professores (EFP; antigos Institutos Médios Normais de Educação), em particular no Estágio Pedagógico ou a também denominada Prática Pedagógica. Este período corresponde a uma das etapas de um percurso de formação, enquanto professor-estagiário, que se orienta segundo os eixos: observação/análise (na 11.ª classe), cooperação/intervenção (na 12.ª classe) e responsabilização (na 13.ª classe) (INIDE: s/d^a, s/d^b, 2010).

Compreender, refletir e analisar a Formação Inicial de Professores de Português em Angola, revela-se importante uma vez que a Língua Portuguesa é a Língua Oficial e de escolarização (Lei n.º 13/01 de dezembro de 2001), ainda que não seja a língua materna⁹ e de comunicação¹⁰ de muitos dos angolanos. Tal, justifica-se devido à diversidade de línguas nacionais que o país apresenta,

9 “Dados indicam que 25% da população angolana tem o português como língua materna, proporção que se apresenta muito superior na capital do país.” (Pereira, 2005: 122)

10 “Em África, a língua de comunicação é um dos mais fortes componentes culturais, que de geração em geração, transmite valores, formas de pensar e de agir...enfim, toda uma filosofia de vida.” (Zau, 2002: 167)

“(...) pertencendo à família linguística bantu como o umbundu, o kimbundu, o cokwe, o kikongo (variantes), o helele, o oxindonga, o oxiwambo, o nganguela e o nhaneka; e línguas não bantu como o khoisan e o vatawa”. (Mingas, 2000: 31 e 32)

Assim como, devido ao facto de o Português ter sido declarado de uso obrigatório, apenas, em 1921, por Norton de Matos, no decreto n.º77, de 9 de dezembro de 1921, que consta no *Boletim de Angola*, n.º 50, 1.ª série, onde se pode ler:

“Art. 2.º Não é permitido ensinar nas escolas das missões línguas indígenas.

Art. 3.º O uso da língua indígena só é permitido em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período de ensino da língua portuguesa.

§ 1.º É vedado na catequese das missões, nas suas escolas e em quaisquer relações com os indígenas o emprego das línguas indígenas por escrito ou de outra que não seja a portuguesa por meio de folhetos, jornais, folhas avulsas e quaisquer manuscritos.

§ 2.º Os livros de ensino religioso não são permitidos noutra língua que não seja a portuguesa, podendo ser acompanhado o texto português de uma versão paralela em língua indígena.

§ 3.º O emprego da linguagem falada a que se refere o corpo deste artigo e o da versão em língua indígena, nos termos do parágrafo antecedente, só são permitidos transitoriamente e enquanto se não generalize entre os indígenas o conhecimento da língua, cumprindo aos missionários substituir sucessivamente e o mais possível em todas as suas relações com os indígenas e na catequese as línguas indígenas pela língua portuguesa.” (*apud* Costa, 2006: 44 e 45)

Ainda que, durante o período colonial, se tivesse iniciado um processo de glotofagia das línguas nacionais angolanas (acima denominadas de indígenas), limitando o seu uso ao ensino da catequese e proibindo-o na escola, elas foram sendo faladas por quase todos, já que a maior parte da população não tinha acesso à escolarização:

“ (...) Até ao início dos anos 60 [1960], Angola tinha uma das piores situações de escolaridade a nível de África. Além das insuficiências gerais do ensino secundário e médio, a maioria esmagadora da população angolana não tinha acesso ao ensino primário.

A taxa de escolarização apenas tinha atingido 33% em 1973. Tendo em conta a fraca cobertura do Sistema de Educação, a esmagadora maioria da população adulta, cerca de 85% no início da década de 70, era analfabeta.” (MED, 2010: 5).

Cerca de uma década mais tarde, como demonstra Zau (2002: 207 e 208), o acesso à Língua Portuguesa, quer por parte dos alunos quer por parte dos professores ainda se revela insuficiente para a definição de estratégias de ensino que conduzam ao sucesso escolar:

“Já em Outubro de 1987, o documento “Caracterização do Sistema de Educação e Ensino e perspectivas de desenvolvimento” do Ministério da Educação, afirmava que “das crianças que frequentam a escola, 30 a 40% estão antecipadamente votadas ao fracasso. De acordo com os dados recolhidos junto de professores de todas as províncias, mesmo nos grandes centros urbanos há sempre uma percentagem de 10 a 20% de crianças que não têm a Língua Portuguesa como língua materna e que não a dominam minimamente. Nas zonas suburbanas, essa percentagem sobe para 30 a 40%, chegando a atingir nas zonas rurais 70 a 80%. (...) E o que é ainda mais grave é que o sistema escolar as recebe como se falassem ou tivessem obrigação de falar português. Mas a realidade é bem diferente e os professores não estão minimamente preparados para dar resposta a esta situação. Os professores não têm a menor ideia de como se constrói adequadamente uma segunda língua na mente de uma criança.”

No entanto, é de notar que, durante o período citado, Angola se encontrava numa situação de conflito bélico, que obrigava a população a uma itinerância constante, dificultando o acesso à escola e a materiais didáticos.

Atualmente (findo o conflito armado há quase uma década), este cenário é ligeiramente diferente, pois o acesso à Língua Portuguesa oral e escrita, em particular nos grandes centros urbanos é maior, o que faz com que “as camadas mais jovens, que residem nos principais centros urbanos (pelo menos deste país), dificilmente se [expressem] numa outra língua, que não o português, mesmo quando é pouca a sua competência linguística neste idioma.” (Zau, 2002: 102). A este aspeto juntam-se a necessidade de adaptação às mudanças sociais que geram novas terminologias linguísticas e a criação de uma *consciência de união nacional*, através de uma língua entendida por *todos*, como ilustra Zau (2002: 103):

“Hoje, há todo um conjunto de terminologias específicas, que não encontram a necessária correspondência nas línguas africanas. É um facto. Por outro lado há também que se equacionar a necessidade de se criar em Angola uma consciência nacional. E, uma mesma língua comum, capaz de ser entendida por todos os angolanos em qualquer parte do país, concorre necessariamente para este desiderato.”

O acesso à escolarização em Língua Portuguesa foi facilitado com a formação e/ou admissão de mais professores¹¹, ao que se juntou a reabilitação ou construção de raiz de infraestruturas escolares, o que fez com que “A capacidade de admissão de novos alunos (matrícula) no período em análise [aumentasse] de 2.558.136 para 5.736.520 lugares, ou seja, entre 2002 e 2008 foram criadas mais de 3.178.384 novos lugares na rede escolar do país.” (MED, s/d: 13).

Assumindo-se, então, a designação da “investigadora angolana Maria da Conceição Neto” de que “... *os angolanos no geral são em primeira instância bantuófonos.*” (*apud* Zau, 2002: 104), revela-se pertinente olhar para os professores de Português como indivíduos bilingues na sua essência ou que têm que lidar com o bilinguismo, ainda que este não seja inteiramente assumido no processo de escolarização durante a idade (pré) adulta. Este fator não deverá ser esquecido durante o processo de formação inicial de professores, já que no âmbito da prática pedagógica, o professor-estagiário lidará com alunos provenientes de diversas zonas geográficas e linguísticas.

Face aos fatores apresentados que podem influenciar o processo de formação de um professor, mesmo antes de este ter decidido ser professor, isto é, o modo como a sua personalidade e as suas competências foram sendo adquiridas ao longo do seu percurso escolar, importa reafirmar que o presente estudo se centra, apenas, no processo de prática pedagógica/supervisiva da Formação Inicial de Professores de Português do 1.º Ciclo do Ensino Secundário. Assim, e com o intuito de delimitar e estruturar o processo de reflexão e análise definiram-se três questões orientadoras desta investigação:

- Como é que se desenvolve o processo de supervisão na Formação Inicial de Professores de Português do 1.º Ciclo do Ensino Secundário?
- Que instrumentos de apoio são utilizados ao longo do processo de supervisão na Formação Inicial de Professores de Português do 1.º ciclo do Ensino Secundário?
- Que ações de orientação são desenvolvidas, tendo em vista a progressiva integração profissional?

11 “Em 2008 foram recrutados mais de 11.939 docentes, o que eleva para cerca de 180.000 o universo de professores.” (MED, s/d: 11). É de notar que em 1976 o número total de professores do ensino de base, em Angola, era de 29680 (MED, s/d: 7).

De modo a responder às questões anteriormente levantadas, adotou-se, neste estudo, uma metodologia de tipo qualitativo, com uma profundidade descritiva, no sentido de observar, analisar, descrever e compreender o processo da formação inicial de professores de Português, em Angola. Este processo descritivo justifica-se por não ser pretensão da investigadora mudar práticas, mas poder contribuir para a reflexão em torno da formação inicial de docentes, pelo que terá no estudo um posicionamento exterior: o de observadora, pois como sublinham Desai & Potter (2009: 227) “The external researcher will always be an outsider, even though there are ways in which this status can be negotiated and the quality of the information gathered sustained”. Só adotando uma postura externa poderá contribuir para a construção de conhecimento como é apanágio da investigação qualitativa (Bodgan & Biklen, 1994) e da investigação em educação, pois:

"Since education is influenced by and affects so many parts of society, research relating to this field can be a particularly useful tool in the development process. Educational research has the power to generate new knowledge through the application of scientific methods in the identification and solution of educational problems." (IIEP, 1991: 21)

No que diz respeito à investigação qualitativa, Bodgan & Biklen (1994: 47-51) apresentam cinco características, que, neste estudo particular, se desenvolveram da seguinte forma:

- *Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal:* a par de outros instrumentos valorizaram-se os dados obtidos em contactos informais com informantes-chave em Escolas de Formação de Professores onde a investigadora já tinha desenvolvido trabalhos relativos à sua atividade profissional, por se considerar que é mais fácil recolher informações, junto de informantes-chave, quando já foi iniciado todo um processo relacional (Desai & Potter, 2009). Este fator vai ao encontro dos pressupostos de um estudo desta natureza, em que o investigador deve estar o mais enquadrado possível na realidade a estudar, de forma a evitar o “efeito do observador” (Bodgan & Biklen, 1994: 68). O estabelecimento de contactos informais justifica-se, igualmente, como um meio de observação direta para recolha de dados, que não seriam fornecidos num contexto de investigação formal, como é o caso da entrevista.

- *A investigação qualitativa e descritiva:* como se verifica no capítulo terceiro, os dados são apresentados sob a forma de descrição narrativa, como modo de responder às questões de investigação e de descrever o processo de formação inicial de professores de Português em Angola, a partir da análise documental.
- *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos:* é intuito deste estudo descrever, analisar e refletir e não tecer juízos de valor nem sobre os dados recolhidos em encontros informais nem sobre a estrutura ou validade dos documentos em análise.
- *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva:* as respostas às questões traçadas para o desenvolvimento do presente estudo foram obtidas com base na informação recolhida em encontros informais e em momentos de observação direta, em articulação com a análise documental.
- *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa:* o interesse do presente estudo centra-se nas *perspectivas participantes*, isto é, detém-se na visão que os documentos reguladores e os instrumentos de apoio à avaliação da prática pedagógica possibilitam às partes envolvidas na formação inicial de professores de Português, incluindo o desenvolvimento de estratégias para a inclusão dos futuros professores na vida ativa.

Face ao exposto, pode dizer-se que a opção por uma abordagem de tipo qualitativo, possibilitará, através da recolha de várias perspetivas, obter uma visão holística do processo de Formação Inicial de Professores de Português em Angola, em particular no que concerne ao modelo que a orienta e à sua transposição para a prática, pelos vários agentes educativos.

Nos países em desenvolvimento, como é o caso de Angola (PNUD, 2010),

"Educational research, however, has also suffered in the past several years. Its status has been uncertain and it has functioned in a milieu of insecurity and isolation. Funds for educational research have been relatively scarce and longstanding barriers to the effective dissemination and utilisation of research findings have not been removed." (IIEP, 1991: 21)

Esta tendência começou a inverter-se fruto das mudanças sociais ocorridas nos países em desenvolvimento: aumento das taxas de escolaridade, aumento da esperança média de vida, maior divulgação de dados estatísticos, por exemplo (Desai & Potter, 2002). Porém, apesar dos estudos sobre os países em desenvolvimento se terem tornado mais diversificados e abrangentes ao tentar integrar áreas como economia, política e cultura, "has yet to redefine its object and its subject as, in fact, the other social sciences, *vis-à-vis* globalization but this quest presents much more of a challenge than the former impasse ever did." (Desai & Potter, 2002: 14).

O cenário supra descrito reflete, em parte, a realidade na investigação em educação em Angola, onde começam apenas agora a surgir estudos nesta área, muitos deles feitos em instituições de ensino superior estrangeiras. Este fator é o reflexo de um conflito armado que apenas terminou em dois mil e dois, das reformas educativas em curso, da (re)construção de estruturas educativas que permitam o acesso ao conhecimento, assim como do melhoramento das vias de acesso para as províncias e consequente circulação de pessoas e bens (Zengo & Van-Dúnem, 2007; Roque, 2007; Menezes, 2010).

2.2 Objeto e Objetivos

O objeto do presente estudo centra-se na escola, por ser esta um local de construção e de partilha de ideias, de promoção e de construção do conhecimento, de ensino e de formação, isto é, um espaço de micro-culturas onde diretores, professores e alunos interagem diariamente (Alexander, 2001). As escolas são, igualmente, "(...) places of coherence and consensus, places that communities and broader society, including government, look for leadership and innovation." (Desai & Potter, 2009: 83). Partindo destes pressupostos, o presente estudo visa

"(...) exploring the *nature* of the teaching and learning processes that are taking place, through an emphasis on 'the processes of meaning-assignation and situation-defining' and on 'how the social world is constructed by people, how they are continually striving to make sense of the world' " (Woods *apud* Moore, 1999: 141)

Situando-se o seu objeto, a formação inicial de professores, num cenário de mudança progressiva que tende a estabilizar, revela-se importante compreender o processo de supervisão durante este período formativo, a fim de poder contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, em Angola. Assim, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- descrever o processo de formação inicial de professores de português do primeiro ciclo do ensino secundário;
- caracterizar as habilitações literárias dos supervisores e dos professores-tutores;
- identificar instrumentos de apoio ao processo de supervisão;
- analisar instrumentos de apoio ao processo de supervisão;
- definir ações que contribuam para a progressiva integração profissional dos professores em formação.

Pois, tal como definem Desai & Potter (2009:82), "Schools as mirrors of broader processes of development" são locais onde a prática, a educação e o desenvolvimento se cruzam.

2.3 Documentos em Análise

Aquando da elaboração do projeto de dissertação definiu-se que a resposta aos objetivos definidos para este estudo empírico poderia ser obtida, através da realização de entrevistas a informantes-chave de Escolas de Formação de Professores, em articulação com a análise de documentos reguladores e de apoio à prática supervisiva. Esta metodologia havia sido escolhida por se pretender aferir a aplicação e a *compreensão* dos documentos reguladores da prática pedagógica, assim como situar as dificuldades inerentes à orientação de professores-estagiários, com vista à sua integração na vida ativa finda a formação secundária. A entrevista havia sido preferida como instrumento principal de recolha de dados por permitir estabelecer uma interação com o entrevistado, de modo a esclarecer aspetos menos compreensíveis, já que como sublinha Kvale (*apud* Cohen & Manion, 2009: 349), uma entrevista é

"as an inter-view, an interchange of views between two or more people on a topic of mutual interest, sees the centrality of human interaction for knowledge production, and emphasizes the social situatedness of research data."

Tal significa que a entrevista possibilitaria o acesso a pormenores que a "escrita numa folha de papel" não proporciona, que se centram quer na linguagem verbal, quer na linguagem não-verbal (Cohen & Manion, 2009: 349). A opção por este instrumento de recolha de dados

recaía também no facto de a cultura africana privilegiar o oral, respeitando, deste modo, um dos pressupostos da investigação em países em desenvolvimento: a sensibilidade cultural, como recordam Desai & Potter (2009: 63) ao citar Hammersley e Atkinson:

"Sensitivity to cultural differences is a principal ethical guideline in development research. Four other guidelines are equally important and relate to the research alliance between the research and the researched. They are privacy, informed consent, harm and exploitation".

Todavia, tendo-se tornado inviável a deslocação da investigadora a Angola, para a realização das entrevistas, no prazo definido para a investigação, optou-se por uma redefinição da metodologia de recolha de dados, sem abandonar a metodologia de tipo qualitativo e o interesse que o presente estudo empírico pode manifestar na reflexão em torno da Formação Inicial de Professores de Português em Angola. Assim, justificar-se-á de seguida a segunda opção delineada para a recolha de dados.

Tendo a investigadora, desde há vários anos, desenvolvido trabalhos como formadora de professores e de supervisores de Português, em Angola, considerou-se que os conhecimentos adquiridos neste âmbito seriam de valorizar, e igualmente pertinentes, não só porque lhe permitem analisar os documentos reguladores e de suporte à prática supervisiva, tendo uma visão da sua aplicação, no âmbito da prática pedagógica, mas também porque os contactos formais e informais que tem estabelecido com os mais diversos práticos lhe permitem ter a *visão do outro* sobre o uso dos citados documentos. Porém, é de salientar que no presente estudo serão privilegiados os contatos informais estabelecidos como modo de preparar a aplicação das entrevistas,

"helping to clarify questions about research design and strategies (...).
(...) Experience from preliminary visits and background information also help to sharpen and redefine the research agenda (both the proposal and other logistics) as well as providing a better understanding of inter- and intra-group relationships. Understanding these dynamics helps to avoid over-generalizations about the homogeneity and/or heterogeneity of the researched community." (Desai & Potter, 2009: 39).

A realização de contactos informais, também, teve como objetivo enriquecer e fortalecer os contactos humanos estabelecidos noutros momentos de descoberta do contexto de investigação.

Esses contactos foram estabelecidos com diretores de Escolas de Formação de Professores, com professores das disciplinas de Metodologia de Ensino de Português e de Prática, Seminário e Estágio Pedagógicos, com um professor-tutor e com alguns professores-estagiários, que, de modo informal, permitiram um contacto com o contexto de formação, com o contexto de aplicação da prática pedagógica e com as dificuldades sentidas pelos referidos intervenientes no decurso do estágio pedagógico.

É de salientar que os dados recolhidos nos encontros informais foram registados como notas de campo¹², não obedecendo a uma estrutura específica.

Na seleção dos documentos a analisar foram considerados os seguintes critérios, de acordo com o princípio da pertinência¹³:

1. valorização do conhecimento e da reflexão local;
2. regulação, preparação e aplicação da prática supervisiva;

que permitem obter uma visão holística da Formação Inicial de Professores de Português em Angola, uma vez que

“The samples were not chosen to be representative of the national situation, but to illustrate with more details and more vividly the daily operation and the circumstances within which supervisors actually work” (De Grauwe, 200: 21).

Assim, para obter um “Holistic understanding of complex processes” (Desai & Potter, 2009: 117), respondendo às três perguntas definidas para a presente investigação, constituiu-se o seguinte *corpus*:

1. documentos reguladores, de entre os quais o *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*, o *Curriculo de Formação de Professores do 1.º Ciclo do*

12 “(...) as notas de trabalho de campo que descrevem o que foi visto, ouvido, vivido e pensado pelo investigador na sequência de uma observação participante.” (Evertson & Green *apud* Lessard-Hérbert, 1990: 154); “ (...) Documentos deste tipo constituem uma fonte de esclarecimentos objectivos com base na interpretação e na compreensão da realidade.” (Pourtois Desmet *apud* Lessard-Hérbert, 1990: 158).

13 A este propósito Bardin (2000: 98) esclarece “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objectivo que suscita a análise”.

Ensino Secundário e o Programa de Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos, pois “(...) government policy documents can also provide crucial information and summaries of up-to-date research on a topic.” (Desai & Potter, 2009: 225);

2. documentos de reflexão sobre o sistema educativo, de entre os quais os documentos sobre as *Reflexões sobre a Evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência* e o documento de *Balanço da Implementação da 2.ª Reforma Educativa em Angola*, valorizando, assim, o conhecimento local e evitando o etnocentrismo, ao articular as perspetivas da investigadora, dos dados obtidos nos contactos informais e das reflexões feitas localmente, tal como alertam Desai & Potter (2009: 227):

“The importance of using local knowledge and/or literature can be practical, theoretical and ethical. On a practical level, using it serves to enhance the quality of information gathered and to provide a much more complete research project or case study.(...) Not only can useful primary data be collected, but the analytical work of local researchers can be taken into account, providing different perspectives and ensuring against any potential ethnocentrism.”;

3. documentos de suporte à prática supervisiva, nomeadamente grelhas de observação, por comportarem na sua estrutura as competências a adquirir, pelo professor-estagiário, ao longo da prática pedagógica.

Tal revela que foram analisados documentos de fontes primárias, da categoria das fontes inadvertidas (*inadvertent sources*), pois

“are used by the researcher for some purpose other than that for which they were originally intended. They are produced by the processes of local and central government and from the everyday working of the education system” (Duffy, 1993: 68).

Fontes que Albarello *et alii* (1997: 21 e 22) denominam de fontes oficiais:

“(…) Do ponto de vista estritamente delimitado, é «oficial» uma fonte que depende de uma autoridade pública. Trata-se, pois, de documentos que são *emitidos* por uma autoridade pública, ou *recebidos* por essa autoridade, em virtude das responsabilidades que lhe estão

confiadas por lei, por regulamentos ou por certos costumes notórios. Por outras palavras, sob este ponto de vista, as fontes oficiais dependem exclusivamente de agentes do Estado e que agem no quadro das suas funções.”

A análise de documentos apresenta-se como uma medida não interferente (“*unobstrusive mesure*”, Robson, 2011: 349) por não implicar a presença ou a interferência do investigador na produção dos documentos, isto é “(...) não envolvem recolha directa de informação a partir de sujeitos investigados” (Lee, 2003: 15).

As medidas não interferentes são caracterizadas como *não reactivas* (Robson, 2011; Lee, 2003) por evitarem problemas de investigação inerentes à presença do investigador, como são exemplo determinadas respostas em entrevistas ou a questionários, que “criam atitudes em parte porque os respondentes tentam geralmente suscitar impressões de si próprios de molde a manter o seu estatuto aos olhos do entrevistador” (Lee, 2003: 17), desviando-se, assim, do propósito da investigação.

As fontes que constituem o *corpus* estão disponíveis na página a *internet* do Ministério da Educação de Angola, exceto o *Currículo de Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário* e o *Programa de Prática, Seminário e Estágio Pedagógicos*, que foram recolhidos junto do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, e as descritas no ponto três, que foram recolhidas junto dos intervenientes diretos no processo de supervisão da prática pedagógica.

Ao optar por este tipo de fontes, constituídas por documentos de três categorias distintas quanto à sua função, no processo da prática pedagógica, foi intuito da investigadora posicionar-se, externamente, no papel do supervisor e do professor-tutor, que grande parte das vezes não dispõem de outros documentos para além dos que foram alvo de análise. Tal deve-se ao facto de algumas Escolas de Formação de Professores não disporem de bibliotecas/centros de recursos com bibliografia específica para a formação de professores e de as livrarias estarem representadas em apenas alguns dos grandes centros urbanos do país.

2.4 Metodologia de Análise dos Documentos

Identificados e seleccionados os documentos, foi definida como metodologia de análise dos *dados invocados*¹⁴, a análise de conteúdo. A opção por este tipo de metodologia, a utilizar na sua forma de análise qualitativa, justifica-se por permitir verificar “(...) a *presença* ou a *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (Bardin, 2000: 21). Mas, também, por possibilitar a *extração e a sistematização de conhecimento*, que uma primeira leitura dos documentos não permitiria (Esteves, 2006). Assim, a análise de dados, propriamente dita, foi precedida de uma pré-análise, ou seja, após uma *leitura flutuante*¹⁵ dos documentos, organizaram-se as *notas de leitura*, para operacionalizar e “sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2000: 95).

Numa segunda leitura dos documentos, foi utilizado o método de análise interna (“*internal criticism*”), descrito por Duffy (1993), considerando-se, em particular, os seguintes critérios:

- identificação e edição do documento;
- função e relevância do documento no sistema de educação;
- caracterização da informação contida no documento.

Esta metodologia, utilizada para fazer a descrição detalhada dos documentos, implica, por parte do investigador, *duas atitudes* distintas: a compreensão do documento para apreensão do seu significado global e o questionamento permanente do que lê, a fim de *avaliar* a informação que contém, para:

“Após esta leitura pormenorizada, que recorre à análise literária e gramatical, ao mesmo tempo que evita as armadilhas da subjectividade, realizamos um *inventário de declarações e das questões que formulamos a propósito destes documentos*. Essas questões visam o que é

14 Esteves (2006: 107), ao citar Van der Manen, define “*dados invocados* pelo investigador (isto é, traços de fenómenos que existem independentemente da sua acção) como sejam dados de observação directa registados em protocolos, notas de campo, documentos de arquivo, peças de legislação, artigos de jornal, livros ou partes de livros, biografias, etc.”.

15 Refere-se ao primeiro contacto estabelecido com os documentos para conhecer o texto e dele retirar as “primeiras impressões”, que possibilitarão a formulação de categorias (Bardin, 2000: 96; Esteves, 2006: 113).

dito, o significado de certas passagens, os pormenores apresentados, as possibilidades de deformações voluntárias ou inconscientes, em suma qualquer indicio que possa eventualmente permitir provar – ou, em qualquer caso verificar – as informações contidas no documento, a fonte desse documento e a qualidade das observações, dado que, com efeito, essas questões irão alimentar a investigação das duas fases seguintes.” (Albarelo *et alii*, 1997: 42 e 43)

A partir desta leitura analítica, releam-se os objetivos e as questões de investigação e identificaram-se os documentos, que teriam um papel preponderante na estruturação e na redação de cada uma das respostas às questões de investigação e definiram-se categorias e indicadores de análise, tendo por base um *procedimento aberto*. Tal significa que as categorias definidas emergiram do material analisado (Esteves, 2006).

A fim de ilustrar o exposto, apresenta-se um quadro (1) com cada uma das categorias e com os respetivos indicadores:

Quadro 1: Categorias e indicadores de análise

Categorias	Indicadores
A. Formação inicial	A.1. Estrutura da formação
	A.2. Supervisão/observação de aulas
	A.3. Caracterização da escola de formação
	A.4. Caracterização da escola-anexa
	A.5. Perfil do supervisor
	A.6. Perfil do professor-tutor
	A.7. Perfil do estagiário
	A.8. Avaliação
	A.9. Comunicação entre supervisor, professor-tutor e estagiário
B. Instrumentos de apoio	B.1. Identificação
	B.2. Caracterização
	B.3. Orientações para a sua elaboração
	B.4. Orientação para a sua aplicação
C. Ações de integração profissional	C.1. Disciplinas da formação profissional
	C.2. Metodologia de ensino adotada
	C.3. Integração do estagiário na escola-anexa

A definição dos indicadores da categoria A, *Formação Inicial*, tem como objetivo possibilitar a descrição do processo de formação, partindo de um nível macro, a sua estrutura, para se ir aproximando de um nível micro, a comunicação estabelecida entre os vários intervenientes no processo de formação inicial de professores. Porém, antes de atingir este patamar foram recolhidos dados relativos à escola que ministra os conteúdos científicos (a escola de formação) e à escola que acolhe os estagiários para a realização da prática pedagógica, dados concernentes aos perfis dos vários intervenientes, com o particular objetivo de aferir as habilitações literárias de supervisores e professores-tutores, e ao tipo de avaliação praticada durante a formação inicial de professores.

A categoria B diz respeito aos instrumentos de suporte ao processo de supervisão na prática pedagógica. A esta categoria correspondem quatro indicadores, que apontam a identificação, caracterização e orientação quer para elaboração quer para a aplicação dos referidos instrumentos.

Com a categoria C (ações de integração profissional) pretende-se aferir como é que os documentos em análise definem ações para a integração progressiva do professor-estagiário na vida profissional. Assim, os indicadores definidos para esta categoria visam incluir as referências às disciplinas de formação profissional, em particular do curso de Português, as referências às metodologias de ensino adotadas e ao processo de integração do professor-estagiário na escola-anexa (local onde decorre a prática/estágio-pedagógico).

Sendo a metodologia qualitativa, a preferida no presente estudo, foram definidas unidades de registo *semânticas* ou *temáticas* (Esteves, 2006), por permitirem constituir “núcleos de sentido” (Bardin, 2000: 105). Como *unidades de contexto* foram considerados os documentos de onde foram extraídas as *unidades de registo* por se entender que estas só adquirem significado por serem parte integrante desses documentos. Tal como ilustra o quadro dois (2) adotou-se a seguinte codificação para cada um dos documentos:

Quadro 2: Codificação de unidades de contexto

Tipo / Documento	Código / Tipo	Designação	Código / Documento
Regulador	Drg	Plano Mestre de Formação de Professores em Angola	Drg1
		Curriculo de Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário	Drg2
		Programa de Prática, Seminário e Estágio Pedagógicos	Drg3
Reflexão	Drf	Reflexões sobre a Evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência	Drf1
		Balanço da Implementação da 2.ª Reforma Educativa em Angola	Drf2
Suporte	Dsp	Grelha de observação 1	Dsp1
		Grelha de observação 2	Dsp

Com o intuito de ilustrar as unidades de registo e as unidades de contexto que constituem a descrição narrativa do *corpus* em análise, faz-se a apresentação de três quadros (quadro 3; quadro 4 e quadro 5), correspondendo cada um a cada uma das categorias já identificadas. Assim:

Quadro 3: Categoria A – unidades de registo e de contexto

Indicadores	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
A.1.	“A formação inicial de professores e educadores visa o desenvolvimento de competências básicas e específicas, bem como a sua activação e optimização”	Drg1

	<p>“A formação média de professores do 1.º ciclo do ensino Secundário realiza-se após a 9.ª classe, com duração de 4 anos, isto é da 10.ª à 13.ª classe (...)”</p> <p>“A preparação científico-técnica, cultural, moral e cívica do professor é um factor decisivo para o desenvolvimento de toda a política educacional (...)”</p> <p>“(...) a Prática Pedagógica organiza-se ao longo do curso de uma forma gradativa (...)”</p> <p>“Êxitos (...) Integração de oito planos de estudo, correspondente a igual número de especialidades (...)”</p>	<p>Drg2</p> <p>Drg3</p> <p>Drf1 e Drf2</p>
A.2.	<p>“(...) professores de prática pedagógica (...) observação das aulas”</p> <p>“docentes tutores (...) observam e reflectem sobre as aulas e outras actividades realizadas pelos formandos, nas escolas em que desenvolvem as Práticas Pedagógicas e Estágios”</p> <p>“(...) os formandos do subgrupo assistirão a todas as aulas previstas; na fase de análise e crítica, todos os seus elementos se pronunciarão sobre os aspectos positivos e negativos das aulas observadas”</p> <p>“(...) o estagiário (...) durante os estágios antes de enfrentar a turma deve observar as aulas do professor tutor durante uma semana lectiva”</p>	Drg3
A.3.	<p>“A Formação Média de Professores do 1.º ciclo do ensino Secundário é realizada nas EFP – Escolas de Formação de Professores e no INEF – Instituto Normal de Educação Física”</p> <p>“Estas Escolas formam professores no sistema de bi-docência nas disciplinas de Matemática/Física, Biologia/Química e História/Geografia, de Português/Educação Moral e Cívica, Inglês/Educação Moral e Cívica e Francês/ Educação Moral e Cívica e mono-docência nas disciplinas de Educação Física e Educação Visual e Plástica”</p> <p>“Constrangimentos (...) Infra-estruturas precárias nas escolas (...) Carência de Bibliotecas e laboratórios nas escolas do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Secundário”</p> <p>“Perspectivas (...) Adequar todas as infra-estruturas e equipamentos escolares às exigências do novo Sistema de Educação”</p>	<p>Drg2</p> <p>Drf1 e Drf2</p> <p>Drf2</p>
A.4.	“(...) instituições escolares designadas para o efeito pelas estruturas do Ministério da Educação ou com as quais a escola mantém acordos”	Drg3
A.5.	“Tem de possuir o curso superior na especialidade de Pedagogia	Drg3

	<p>e dominar a metodologia ou didáctico das disciplinas”</p> <p>“Constrangimentos (...) professores a leccionar disciplinas nas componentes específica e profissional sem formação adequada”</p>	Drf1
A.6.	<p>“professor tutor (...) É o professor da turma da escola anexa (...)”</p> <p>“(...) de 2002 a 2009 (...) A progressão quantitativa dos efectivos docentes neste período é muito acentuado, mas em termos qualitativos foram recrutados alguns professores sem o nível académico e pedagógico aceitável, principalmente para as escolas do meio rural, pela não existência de recursos humanos com o perfil exigido”</p>	<p>Drg3</p> <p>Drf1</p>
A.7.	<p>“eixo 7(...) definição de perfis de entrada”; “eixo 8 (...)definição perfis de saída”</p> <p>“O Subsistema de Formação de Professores tem como finalidades formar professores (...) com conhecimentos científicos, pedagógicos e profissionais e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações numa sociedade plural; que colaborem com os colegas das mesmas turmas de modo a promoverem o sucesso educativo dos alunos (...)”</p> <p>“(...) no fim da formação dever-se-á alcançar o seguinte perfil: a nível do saber (...) a nível do saber –fazer (...) do saber-ser (...)saber conviver”</p> <p>“É o formando que, depois de concluir as três fases das práticas pedagógicas é submetido a estágio didáctico-pedagógico (...)”</p>	<p>Drg1</p> <p>Drg2</p> <p>Drg3</p>
A.8.	<p>“Modelo de avaliação adoptado para os alunos (...) Pretende-se aqui uma avaliação como reflexão sobre o ensino que amplia o conceito e funções tradicionais da avaliação”</p> <p>“A avaliação será contínua, individual e por equipa e o seu resultado expresso em termos quantitativos, baseados na observação de atitudes, acções e capacidade de ultrapassar obstáculos, em documentos produzidos por cada um, na participação oral dos estudantes, na assiduidade e na pontualidade (...)”</p> <p>“(...) na Prática Pedagógica III, na 13.^a, o estudante é responsabilizado pela docência de uma ou de duas turmas, a avaliação basear-se-á em dados fornecidos pela planificação e execução do trabalho, bem como na auto-avaliação”</p> <p>“A prática termina com um exame de uma aula planificada</p>	<p>Drg2</p> <p>Drg3</p>

	individualmente e assistida por um júri nomeado pela instituição de formação (...)”	
A.9.	<p>“professores da prática pedagógica (...) promovendo reuniões de avaliação com os professores tutores e os formandos”</p> <p>“docentes tutores (...) colaboram na preparação, execução e avaliação das actividades de Práticas Pedagógicas e Estágios, contribuindo para uma correcta articulação pedagógica e administrativa entre a instituição de formação e a escola em que prestam serviço; participam nas reuniões de programação de actividades das práticas e estágios, segundo a calendarização; facultam aos formandos o conhecimento das suas turmas e a observação e análise de aulas”</p> <p>“os formandos (...) desempenham progressivamente a actividade educativa sob orientação dos docentes da instituição da área prática e dos docentes tutores”</p> <p>“Constrangimentos (...) diversidade linguística: (...) Dificuldade de comunicação entre professores e alunos”</p>	<p>Drg3</p> <p>Drf1 e Drf2</p>

Quadro 4: Categoria B – unidades de registo e de contexto

Indicadores	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
B.1.	“Ficha individual de avaliação do estagiário”	Drg3
B.2.	<p>“(...) os formandos deverão elaborar relatórios das suas actividades durante a Prática Pedagógica”</p> <p>“Grelha de observação de aulas (...).itens: planificação de aula; introdução/motivação; desenvolvimento da aula; avaliação; metodologias utilizadas; conclusões da aula; atitude do docente”</p> <p>“Ficha de observação, análise e observação da aula (...) áreas a avaliar: plano de aula; científica; metodológica; comportamental”</p>	<p>Drg3</p> <p>Dsp1</p> <p>Dsp2</p>
B.3.	<p>“eixo 8 (...) elaboração de material de formação para professores em diferentes áreas; elaboração de cadernos de integração (...) materiais de formação por famílias de disciplinas (...) um guia APC para todos os formadores (...) um manual APC para os alunos das EFP”</p> <p>“os formandos (...) produzindo materiais didácticos”</p>	<p>Drg1</p> <p>Drg3</p>
B.4.	<p>“Utilizar fichas de aulas observadas (...)”</p> <p>“(...) os formandos deverão elaborar relatórios das suas</p>	Drg3

	actividades durante a Prática Pedagógica” “docentes tutores (...) preenchendo grelhas, de observação sobre as actividades realizadas pelo estudante, numa perspectiva de avaliação contínua”	
--	---	--

Quadro 5: Categoria C – unidades de registo e de contexto

Indicadores	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
C.1.	<p>“Na vertente de Formação Profissional constam disciplinas que asseguram a formação profissional do candidato à docência e dá-lhe a formação específica para as respectivas especialidades (...)”</p> <p>“A Formação Profissional compreende a(s) ciência(s) da especialidade, as metodologias destas, as Práticas, Seminários e Estágio Pedagógico (...)”</p> <p>“(...) a análise de situações reais que permitam a consciencialização gradual dos diferentes papéis que um professor é chamado a desempenhar (...)”</p>	<p>Drg2</p> <p>Drg3</p>
C.2.	<p>“(...) novas propostas pedagógicas e metodológicas que conduzem a aprendizagens significativas e integradoras, como é exemplo a Pedagogia de Integração fundamentada na Abordagem por Competências, em contraste com os processos baseados na transmissão de conhecimentos, num ensino passivo, em que os alunos são meros espectadores (...)”</p> <p>“O ensino formal é feito em língua portuguesa; no entanto, estão em experimentação o ensino de línguas nacionais no Ensino Primário e perseguindo o objectivo das línguas nacionais (...)”</p> <p>“Em cada disciplina, a orientação das aulas (num mínimo de 6 semanas anuais) por formando, em turmas pertencentes ao professor-tutor, são de responsabilidade individual de cada um (...)”</p>	<p>Drg1</p> <p>Drg2</p> <p>Drg3</p>
C.3.	<p>“O Subsistema de Formação de Professores tem como finalidades formar professores (...) que desenvolvam acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes da educação e do ensino (...)”</p> <p>“Organização de seminários especializados de Metodologias de Ensino de Empreendedorismo para os estudantes finalistas. Estes, após a formação, poderão assegurar a docência da disciplina nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Secundário (...)”</p>	<p>Drg2</p> <p>Drg3</p>

	<p>“Entendendo e integrando-se nos projectos educativos do professor tutor (...)”</p> <p>“Planificando a actividade docente (...)”</p> <p>“Produzindo materiais didácticos (...)”</p> <p>“Acompanhando o trabalho docente do professor tutor na suas diferentes dimensões (...)”</p> <p>“É fundamental que o estudante durante as práticas, seja um crítico, um investigador de situações decorrentes da observação, procurando deste modo contribuir para a melhoria da sua actuação pedagógica e científica nas escolas (...)”</p> <p>“Assumir com segurança e responsabilidade funções pedagógicas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem (...)”</p> <p>“Constrangimentos (...) algumas limitações na implementação das práticas pedagógicas e estágios pedagógicos”</p>	Drf1
--	---	------

É de notar que a utilização de vários documentos, de âmbito tão diversificado, possibilitou o cruzamento e a validação da informação contida nas respostas às questões de investigação.

2.5 Apresentação da Análise de Dados

A apresentação dos dados, propriamente ditos, será antecedida por uma breve apresentação do Sistema de Educação de Angola (subsistema de formação de professores), desde o pós-independência (1975) até à atualidade.

A apresentação do Sistema de Educação de Angola permite uma melhor integração dos documentos a analisar, no contexto de investigação e permite, igualmente, contactar com as várias mudanças no sistema de educação, nomeadamente com as reformas que se tentaram implementar em contexto de guerra civil: um período conturbado, que destruiu infraestruturas e impossibilitou os professores e a restante população de continuar os seus estudos dentro do previsto. Já num período em que se preparavam acordos de paz, foi definida a nova Lei de Base do Sistema de Educação (Lei n.º 13/01:1; MED 2010: 1), atualmente em vigor e que introduziu a segunda reforma educativa, após a independência, e originou a elaboração e reformulação de diversos documentos reguladores da Formação de Professores, nomeadamente o *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola* e o *Curriculo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*.

Seguidamente, far-se-á uma descrição detalhada de cada um dos documentos reguladores, de reflexão e de suporte à prática supervisiva, a fim de se expor, de um modo geral o seu conteúdo e as diversas reformulações de que foram alvo desde o início da Reforma Educativa ou mesmo da necessidade de refletir sobre a implementação desta, como é o caso dos relatórios editados pelo Ministério da Educação de Angola.

A descrição dos documentos reguladores será feita à luz das recomendações internacionais para a formação de professores, nomeadamente os *Requisitos Mínimos para a Educação: Preparação, Resposta e Reconstrução*¹⁶ e a *A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 Relativa ao Estatuto dos Professores*¹⁷

“aplicável a todos os professores tanto dos estabelecimentos de ensino públicos e privados, de segundo grau ou de um nível mais baixo: estabelecimentos do ensino secundário ou médio, geral, técnico, profissional ou artístico; dos estabelecimentos do ensino primário ou básico, dos jardins infantis e dos infantários.” (UNESCO, 2008: 25)

Os dados, após tratados, serão apresentados em formato de descrição narrativa, como forma de resposta às perguntas de investigação, valorizando o conhecimento que a investigadora possui do contexto de aplicação dos documentos que foram alvo de análise, uma vez que “This form of participant observation enabled the researchers, as far as possible, to share the same experiences as the subjects and so to understand better why they acted in the way they did.” Bell (2000: 10).

Na descrição narrativa foram considerados em primeira instância os dados recolhidos nos documentos reguladores, em articulação com os extraídos dos documentos de suporte à prática supervisiva (quando tal se justificou) e por último os dados dos documentos de reflexão, por permitirem fazer a ponte entre o que se regula e o que se pratica.

Da apresentação narrativa dos dados resultará um estudo descritivo, pois

16 “O manual dos Requisitos Mínimos da rede INEE contém 19 requisitos, cada um incluindo acções chave e notas de orientação. O manual pretende melhorar a qualidade da preparação das respostas educativas, a recuperação, aumentar o acesso a oportunidades de aprendizagem seguras e relevantes e assegurar a responsabilidade de quem proporciona estes serviços.” (INEE, 2010: 7).

17 “A Recomendação da OIT/UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal Docente foi adoptada em 5 de Outubro de 1966 numa conferência especial intergovernamental convocada pela UNESCO em Paris em articulação com a OIT. Estabelece os direitos e responsabilidades dos professores e os padrões internacionais para a sua preparação inicial e formação contínua, recrutamento, emprego e condições de ensino-aprendizagem.” (OIT/UNESCO, 2008: 5).

“Os estudos descritivos procuram especificar as propriedades, as características e os perfis importantes de pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenômeno que se submeta à análise (Danhke, 1989). Eles medem, avaliam ou coletam dados sobre diversos aspectos, dimensões ou componentes do fenômeno a ser pesquisado. Do ponto de vista científico, descrever é coletar dados (para os pesquisadores quantitativos, medir; para os qualitativos, coletar informações). Isto é, em um estudo descritivo seleciona-se uma série de questões e mede-se ou coleta-se informação sobre cada uma delas, para assim (vale a redundância) descrever o que se pesquisa.” (Sampieri et alii, 2006: 101).

A organização e interpretação de dados permitirão, a quem pretenda refletir sobre a formação inicial de professores em Angola, o acesso direto a um conjunto de informações dispersas em vários documentos, fundamentadas com a reflexão local e com conhecimento científico de referência. Fatores que poderão estar na base de estudos futuros mais centrados na prática dos intervenientes diretos na prática de supervisão.

Capítulo 3 - Descrição, Análise e Interpretação dos Resultados

O presente capítulo, denominado *Descrição, análise e interpretação dos resultados*, divide-se em três secções. A primeira corresponde à descrição do sistema de ensino angolano e tem como objetivos: apresentar, de modo breve, as mudanças que ocorreram no sistema de ensino de Angola desde a independência até aos dias de hoje e, assim, contextualizar os documentos em análise .

A segunda secção contém a análise dos documentos reguladores, dos documentos de reflexão e dos documentos de suporte à prática supervisiva/pedagógica.

A terceira secção apresenta a interpretação dos dados recolhidos nos citados documentos, com o propósito de responder às perguntas de investigação definidas para o presente estudo. No final deste capítulo expõem-se as conclusões obtidas, através da análise de conteúdo efetuada.

3.1 Contextualização: o Sistema de Ensino Angolano (subsistema de formação de professores)

Situando-se o presente estudo empírico no contexto educativo angolano, com um percurso e uma estrutura distintos do sistema educativo português, considera-se relevante fazer a sua apresentação desde o pós-independência até aos dias de hoje.

Assim, após a proclamação da independência em 1975, Angola reformulou o seu sistema de ensino e, em 1978, entrava em vigor a primeira reforma educativa que tinha "quatro vertentes fundamentais: a) elaboração do novo conteúdo programático; b) preparação dos novos professores; c) aquisição de diversos meios de ensino; e, d) nova administração e gestão escolar" (Peterson, 2003: 57). Deste modo, possibilitava-se, a toda a população, o acesso à escolarização, de forma gratuita (GRA, 2001; MED, s/d:).

Esta *abertura da escola* originou a primeira "explosão escolar" no ano letivo de 1980/81 e a definição do estatuto de "colaborador-docente", devido ao número insuficiente de professores com formação, seguindo a máxima "Quem sabe ensina, quem não sabe aprende" (MED, s/d: 6 e 7).

Note-se que, em períodos anteriores, o professor já havia sido considerado um "*ser defensor e reproduzidor do seu ideal*" (no período colonial) para, no período da primeira República,

passar a ser entendido como um "actor social activo", pois era definido como "defensor do socialismo e reprodutor do seu ideal, combatente da linha da frente, promotor da criação do homem novo, quadro político e dinamizador das iniciativas comunitárias, transmissor de conhecimentos". Já no período do pós-guerra, o professor "deve ser relevante e mais actuante no tocante à integração social, à reabilitação dos valores cívicos, morais e do potencial intelectual que a guerra acentuadamente reduziu" (Peterson, 2003: 105-7).

Neste período, socialmente conturbado, a falta de docentes profissionalizados era elevada, assim como o número de infraestruturas para acolher o elevado número de estudantes, o que impediu, durante várias décadas, o desenvolvimento *normal* do sistema de ensino (MP-GRA & UN-AO, 2003).

Em 2001, com o anunciar do fim do conflito armado, o Ministério da Educação delineou uma *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema da Educação*, a implementar até 2015, e consequentemente definiu a nova *Lei de Bases do Sistema da Educação* (Lei n.º 13/01 de dezembro de 2001), que reestruturou o sistema educativo da seguinte forma (a qual ainda hoje se mantém):

- educação pré-escolar: creche, jardim infantil e classe de iniciação;
- ensino primário (obrigatório): da 1.ª à 6.ª classe;
- ensino secundário: 1.º ciclo (da 7.ª à 9.ª classe – formação básica de professores e ensino geral); 2.º ciclo (da 10.ª à 13.ª classe - formação média normal, formação média técnica e ensino geral);
- ensino superior (graduação – bacharelato e licenciatura; pós-graduação – académica e profissional).

Findo o conflito armado, em 2002, verifica-se uma nova "explosão escolar" e as renovadas necessidades de estruturas físicas para acolher os alunos, já que grande parte das existentes tinha sido destruída, e de professores qualificados para atender aos vários níveis de ensino: alfabetização, iniciação e ensinos primário e secundário (MED, s/d:). Assim, como modo de colmatar estes aspetos, é definido, em 2003, um novo Currículo e, em 2004, dá-se início à Reforma Educativa, que, de forma progressiva até 2011, implementa a Lei de Bases definida em

2001 (Lei n.º 13/01), que aponta para a "formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social", com vista à redução do "analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo" (Assembleia Nacional, 2001: 1; MED s/d: 1).

Com o intuito de reorganizar a formação de professores e cumprir as metas de Dakar¹⁸ e os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio¹⁹, em 2007, foi construído um documento regulador, o *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*, que deverá ser implementado até 2015,

"na perspectiva de construção de uma Escola renovada e transformada, apta a responder aos desafios de uma sociedade em permanente mudança, exigindo sempre uma reflexão profunda sobre a formação dos docentes na lógica construtivista, tendo como objectivos finais a melhoria da qualidade do ensino e a defesa da identidade e da profissionalidade." (MED, s/d: 4)

O *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola* divide-se em oito eixos de intervenção que abarcam as formações inicial, contínua e à distância, pois

"a profissão docente requer conhecimentos e competências que só podem ser obtidos no âmbito de uma formação profissional de elevado nível científico e pedagógico, pelo que a formação deve ser entendida como um processo permanentemente em mudança que começa quando o futuro docente tem acesso a formação inicial, a primeira etapa de um percurso que deverá manter-se ao longo de toda a carreira profissional." (MED, s/d: 3)

Para cada um dos eixos do *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola* foram definidas atividades e resultados a atingir progressivamente até 2015, que passam pela elaboração e implementação de documentos reguladores da atividade docente e por avaliações

¹⁸ As metas de Dakar ("early childhood care and education", "universal primary education", "youth and adult learning", "literacy", "gender" e "quality") foram adoptadas por vários países no Fórum Mundial sobre Educação em Dakar, no ano 2000 e prevê-se que sejam atingidas até 2015. Estas metas fazem parte do Programa da UNESCO "Education for All" (UNESCO, 2004: 16).

¹⁹ O ano de 2015, é também o apontado para se atingir os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), que visam a erradicação da pobreza e a promoção do desenvolvimento. Os oito objectivos definidos são: "erradicar a pobreza extrema e a fome; alcançar a educação primária universal; promover a igualdade de género e capacitar as mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o HIV/SIDA; assegurar a sustentabilidade ambiental; desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento". (http://www.educacaoparatodos.org/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=6)

É de salientar que Angola definiu um Plano Nacional de Educação para Todos (Resumo EPT, 2006), adoptou os ODM e integra a iniciativa da UNESCO, TTISSA – Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa (2006-2015), que visa aumentar a quantidade e melhorar a qualidade dos professores na África Subsariana (<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162190e.pdf>).

intermédias, antes da avaliação de impacto que deverá ocorrer em 2014. Mas também por linhas orientadoras para a melhoria e apetrechamento de estruturas físicas, assim como da sua gestão e apetrechamento, nomeadamente de Escolas de Formação e de Centros de Recursos.

É de salientar que o Plano *Mestre de Formação de Professores em Angola* também aponta para a mudança das metodologias de ensino na formação inicial de professores, para que, considerando a complementaridade entre a abordagem objetivista e a construtivista, o ensino se descentre do professor e se centre no aluno (Roegiers, 2007). A metodologia apontada centra-se na *Abordagem por Competências* (APC) e encontra-se, no momento, em fase de produção e experimentação de materiais a nível da sala de aula.

De acordo com o *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*, serão criadas equipas responsáveis pela revisão dos programas dos diferentes cursos de formação inicial, ao que se seguirá a criação de módulos e sua experimentação em 2012-2013, para que, no ano seguinte, possam ser validados e, em 2015-2016, avaliada a sua experimentação (MED, s/d^b). Até então, a formação inicial de professores será regulada pelo *Currículo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário* (MED/INIDE, 2009 e 2010). Este documento acrescenta, à versão de 2003, a introdução da disciplina de Educação Moral e Cívica nos cursos de monodocência, isto é, que formavam professores para a lecionação de apenas uma disciplina, como eram Português, Inglês, Francês, passando a denominar-se, por exemplo, Português/Educação Moral e Cívica (MED/INIDE 2009 e 2010:2). Ressalva-se que ficaram fora desta medida os cursos de Educação Física e de Educação Visual e Plástica.

A revisão efetuada ao *Currículo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*, em 2010 (MED/INIDE, 2010), acrescenta ao conjunto de disciplinas que compõe a formação geral e a formação profissional, a disciplina de Empreendedorismo. A introdução desta disciplina no plano de estudos justifica-se por contribuir "para a formação integral e a redução da pobreza através da formação de jovens empreendedores bem esclarecidos" (MED/INIDE, 2010: 14).

Na formação profissional, esta disciplina será trabalhada em seminários e possibilitará habilitação aos futuros professores para que a possam lecionar no 1.º Ciclo do Ensino Secundário, tal como ilustra o *Currículo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário* (MED/INIDE, 2010: 15):

"organização de seminários especializados de Metodologia de Ensino de Empreendedorismo para os estudantes finalistas. Estes, após a formação, poderão assegurar a docência da disciplina nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Secundário. Com efeito, para esta área metodológica é organizado um módulo de Formação integrada na componente de Prática e Seminários Pedagógicos do Programa de Práticas, Seminário e Estágio Pedagógicos. Os seminários especializados têm a duração de um trimestre com dois tempos lectivos semanais".

É de salientar que o *Programa de Práticas, Seminários e Estágio Pedagógicos*, apesar de revisto (crê-se que em 2009, devido ao grafismo coincidente com o de outros Programas revistos e ao fator de não haver indicação de data), segue as linhas do que estava anteriormente em vigor (INIDE, s/d^a) e que havia resultado da Reforma Educativa de 2004.

Em traços gerais, o *Programa de Práticas, Seminários e Estágio Pedagógicos* apresenta a disciplina curricular homónima que tem início na décima primeira classe e termina na décima terceira classe, o que corresponde ao fim de um ciclo de estudos, que qualifica o estudante para lecionar no primeiro ciclo do ensino secundário (da sétima à nona classes) ou para ingressar no ensino superior. A Prática Pedagógica é levada a cabo pelos alunos da Escola de Formação de Professores (EFP), em escolas anexas (EA - definidas pela Direção Provincial de Educação) e orientada pelos professores das práticas pedagógicas (professores da EFP) e pelos professores tutores (professores da EA que cedem a sua turma). Na décima primeira classe, desenvolve-se sobre o binómio observação/análise, na décima segunda considera a cooperação/intervenção e na décima terceira sobre o lema da responsabilização, uma vez que é atribuída uma turma ao professor estagiário. Esta estrutura justifica-se porque

"As student-teachers lack confidence and the skills needed to manage a whole class, they need to start teaching in relatively sheltered situations. At the same time, teaching practice needs to be as realistic as possible, to offer the best conditions for novice teachers to learn from their own direct experiences. This suggests a progression from observational learning to full responsibility for a class, optimising the genuineness of experiences at each stage." (Roberts, 1998:135).

No que concerne à formação específica de supervisores, têm sido realizadas ações de formação para supervisores nacionais do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Educacional, da Direção Nacional do Ensino Geral e Instituto Nacional de Formação de Quadros, assim como para formadores provinciais (quarenta e cinco no total, de apenas cinco províncias) e para supervisores municipais (num total de duzentos e quarenta e seis de nove províncias). Iniciaram-se, igualmente, formações pós-graduadas em "Supervisão e Inovação" e estão previstas

formações, no âmbito do *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*, de acordo com a Abordagem por Competências (MED, s/d^b; MED, s/d^a).

3.2 Descrição e Análise de Documentos

Nesta secção, descrevem-se e analisam-se, em, detalhe, os documentos que regulam a Formação Inicial de Professores do 1.º ciclo do Ensino Secundário: o *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*, o *Curriculo de Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário* e o *Programa de Prática, Seminário e Estágio Pedagógicos*.

Esta descrição analítica é feita à luz das recomendações internacionais para a formação de professores, nomeadamente os *Requisitos Mínimos para a Educação: Preparação, Resposta e Reconstrução* e a *A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 Relativa ao Estatuto dos Professores*. Tal justifica-se por Angola, ainda, se encontrar em fase de reconstrução, uma vez que o conflito armado terminou, apenas, em dois mil e dois. Esta reconstrução ocorre a nível das infraestruturas escolares e, como se verificou na secção anterior, a nível da reestruturação do sistema de educação - recorde-se que a Reforma Educativa atinge no presente ano a fase de generalização, a que se segue a de avaliação, entre dois mil e doze e dois mil e quinze, que “poderá consistir na análise dos currículos, processo de ensino e aprendizagem, corpo docente e discente, administração e gestão dos recursos materiais” (Nguleve, 2010: 116).

Descrevem-se, igualmente, dois documentos que refletem sobre as mudanças ocorridas a partir da implementação da segunda Reforma Educativa, em curso desde 2004, e dois documentos de suporte à prática pedagógica e supervisiva. Com a descrição destes quatro documentos, pretende-se valorizar o conhecimento local, articulando-o com as informações que constam nos documentos normativos.

3.2.1 Documentos Reguladores

Os documentos que se descrevem de modo analítico, de seguida, orientam a formação de professores, desde um nível macro até um nível micro, isto é, ao modo de atuação na sala de aula, em particular ao longo do processo inicial de formação de professores de Português.

Plano Mestre de Formação de Professores em Angola

O *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola* foi elaborado em dois mil e sete²⁰, por uma equipa multidisciplinar constituída por técnicos do Ministério da Educação de Angola²¹ e por técnicos do BIEF²² (Bureau d' Ingénierie en Éducation et en Formation), que prestou a consultoria técnica e metodológica (BIEF & INFQ, 2007).

Este documento, com implementação prevista para o período compreendido entre dois mil e oito e dois mil e quinze, surgiu da necessidade de introduzir mudanças na formação de professores, nas vertentes teórica e metodológica, devido aos problemas identificados no sistema de educação. Estes problemas decorrem da oferta e da necessidade de formação e refletem-se em:

- número de professores insuficiente para responder às necessidades do sistema;
- professores sem agregação pedagógica;
- professores com formação insuficiente para o nível de ensino que lecionam;
- professores sem oportunidade para fazer formação contínua;
- formação de professores, no ensino médio, como “trampolim para o ensino superior” (MED, s/d^b: 10-12)

A identificação destes problemas permitiu à equipa de elaboração do *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola* traçar sete perfis do professor, tal como ilustra o quadro seis:

20 À elaboração do documento precederam, em dois mil e seis, uma missão prospetiva e um estágio de análise de necessidades, realizados na Bélgica, a fim de constatar quais os principais problemas da formação de professores em Angola.

É de salientar que as várias fases que compõem a elaboração do documento em questão culminaram numa visita de estudo a um país onde a metodologia adotada está a ser implementada desde dois mil e três (BIEF & INFQ, 2007).

21 Esta equipa incluiu técnicos do INFQ (Instituto Nacional de Formação de Quadros), do INIDE (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação), diretores, subdiretores pedagógicos e professores de Escolas de Formação de Professores, das províncias de Benguela, Cabinda, Huila, Kuanza Sul e Namibe (BIEF & INFQ, 2007).

22 Organismo associado à “Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education et à l'Institut de Formation en Sciences de l'Éducation (FOPA) de Université Catholique de Louvain”, www.bief.be.

Quadro 6: Perfil do Professor em Angola

Perfil do Professor	Número de Professores
Professores com a 4. ^a classe	1470
Professores com a 6. ^a classe	4816
Professores com a 8. ^a classe	28872
Professores com ensino médio sem agregação pedagógica	6685
Professores com ensino superior sem agregação pedagógica	238
Professores com ensino médio com agregação pedagógica	6217
Professores com ensino superior com agregação pedagógica	909

Fonte: MED, s/d²³: 10

Perante este cenário, a equipa de trabalho, seguindo uma metodologia de gestão de ciclo de projetos, identificou projetos e sub-projetos, que conduzissem à introdução de mudanças progressivas no sub-sistema de formação de professores, com vista à formação para atingir resultados de aprendizagem (BIEF & INFQ, 2007). Este aspeto justifica a opção por uma nova²³ metodologia de ensino, a pedagogia de integração/abordagem por competências, que visa tornar as aulas mais participativas, descentrando o ensino do professor, levando para a sala de aula situações que articulam o quotidiano com o saber científico (MED, s/d²³; Rogiers, s/d) e permitindo que os alunos, futuros professores, “desenvolvam capacidades para uma vida independente e produtiva” (INEE, 2010: 85).

Para a introdução destas mudanças progressivas foram definidos oito eixos de intervenção, que se subdividem em várias ações. Destes oito eixos, quatro são comuns à formação contínua e à formação inicial; dos restantes quatro, dois são específicos para a formação contínua e dois são específicos para a formação inicial. Tal significa que os eixos do *Plano Mestre de*

23 A caracterização “nova” é utilizada, considerando o referente das escolas angolanas.

Formação de Professores em Angola se dividem do seguinte modo:

- eixos comuns: eixo 1 - “pilotar a avaliar a reforma da formação contínua e à distância e formação inicial”; eixo 2 - “melhorar a organização e gestão das instituições de formação de professores”; eixo 3 - “melhorar as infraestruturas e os equipamentos”; eixo 4 - “formar supervisores e formadores das EFP”;
- eixos específicos: formação contínua – eixo 5 - “implementar um dispositivo de gestão e administração da formação contínua e à distância”; eixo 6 - “melhorar a equidade e a qualidade da formação contínua e à distância”; formação inicial – eixo 7 - “rever as políticas de acesso às instituições de formação inicial”; eixo 8 - “melhorar a qualidade da formação inicial”.

A partir de uma leitura atenta, é possível verificar que quase todos os eixos incluem:

- constituição de equipas de trabalho;
- elaboração de dispositivos normativos e/ou instrumentos de apoio à gestão escolar e à formação inicial e contínua, por exemplo um dispositivo para a avaliação de impacto do eixo um;
- formação dos agentes educativos das EFP, nomeadamente em APC, em didática e em avaliação;
- avaliações intermédia e de impacto, “de forma a verificar se as novas propostas científicas e metodológicas estão a produzir, de facto, as mudanças esperadas no terreno” (MED, s/d^b: 17);

Foram, igualmente, pensados encontros metodológicos para troca de experiências entre EFP e a construção de infraestruturas escolares, assim como o respetivo apetrechamento a nível de imobiliário e de equipamentos de apoio às atividades administrativas e pedagógicas.

O documento em análise aponta, ainda, a nomeação de equipas curriculares para a elaboração de novos programas para os cursos de formação inicial, de acordo com a APC (eixo 8, MED, s/d^b:37), correspondendo, deste modo, às notas de orientação do requisito básico três, “ensino e aprendizagem”, dos *Requisitos Mínimos para a Educação*, que sugere:

“As autoridades competentes ligadas à educação, devem promover análises críticas e periódicas dos programas de educação, currículos e material pedagógico. Neste processo devem participar activamente os alunos, professores, sindicatos e as comunidades (...)”. (INEE, 2010: 84).

Estes fatores contribuem para a formação de professores com competências básicas, com autonomia profissional e com responsabilidades coletivas e individuais, de modo a responder a uma realidade de trabalho complexa e às exigências da profissão docente. Só deste modo será possível atingir o grande lema da Reforma Educativa, a “melhoria da qualidade da educação”, através de um sistema de educação efetivo e eficiente na resposta às necessidades nacionais, contribuindo para a

“construção de uma Escola renovada e transformada, apta a responder aos desafios de uma sociedade em permanente mudança, exigindo sempre uma reflexão profunda sobre a formação dos docentes na lógica construtivista, tendo como objectivos finais a melhoria da qualidade do ensino e a defesa da identidade e da profissionalidade docente”. (MED, s/d: 4).

Reconhecendo-se, assim, um dos princípios gerais da *Recomendação Relativa à Condição Docente*, da UNESCO, que sublinha que “o progresso em educação depende primordialmente das qualificações e competências do corpo docente em geral, e das qualidades humanas, pedagógicas e profissionais de cada um em particular” (OIT/UNESCO, 2008: 26).

Em suma, o documento em análise vai ao encontro da mensagem da Unesco, em 2007, no dia Mundial do Professor, que aponta o caminho para se alcançarem bons resultados na educação, já que

“A qualidade dos professores e do ensino é também essencial para se atingirem bons resultados de aprendizagem. Isto implica um sistema de ensino que atraia, retenha um corpo docente bem-formado, motivado, efectivo e equilibrado em termos de género; implica um sistema que apoie os professores na sala de aula, assim como no seu desenvolvimento profissional contínuo” (OIT/UNESCO, 2008: 5),

para que os professores, como agentes de mudança, possam continuar a promover “a decent education and be active promoters of the values of citizenship, peace and intercultural dialogue” (UNESCO, 2010). Para que o país possa cumprir os *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio*, o que, segundo o *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola* (eixo oito), passa pela oferta de formação profissional de qualidade, pelo desenvolvimento da identidade profissional, através da

reflexão, da formação contínua e do saber-estar na profissão docente (MED, s/d^b).

Tendo este documento a função de traçar linhas orientadoras para o instaurar de mudanças progressivas na formação de professores em Angola, não é feita qualquer referência, a nenhum dos cursos que compõem o currículo de formação de professores do primeiro ciclo do ensino secundário, em particular ao de Português. A referência à formação em línguas surge, apenas, como uma constatação das EFP terem um leque de cursos/especialidades pouco diversificado, pois, como é explicado em nota de rodapé, “das 24 EFP do país, apenas seis oferecem formação na especialidade de Língua Portuguesa, três em Língua Inglesa e dois em Língua Francesa” (MED, s/d^b: 34) e acrescenta-se, nenhuma em qualquer das Línguas Nacionais.

Currículo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário

O *Currículo da Formação de Professores do 1.º do Ensino Secundário* é o documento que regula a formação de professores do primeiro ciclo nas EFP.

Deste documento conhecem-se cinco edições, após a definição da Reforma Educativa. Uma de dois mil e três e outra de dois mil e quatro disponíveis na página da *internet* do INIDE²⁴. As restantes foram recolhidas em formato de papel, sendo que uma tem na capa a data de dois mil e três e na ficha técnica a de dois mil e quatro, outra de dois mil e nove, com um parêntesis a denominá-la de currículo “melhorado” e a quinta versão é de dois mil e dez e inclui uma nova disciplina: Empreendedorismo, tal como se pode ler na capa do documento.

Assim, dada a diversidade de versões far-se-á a sua apresentação de modo comparativo, a fim de se verificarem as mudanças de versão para versão. Começar-se-á por descrever as duas primeiras, seguindo-se a terceira, de modo individual dada a sua apresentação híbrida, e, por fim, caracterizar-se-ão as versões mais recentes, verificando-se se foram consideradas as mudanças descritas no *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*.

É de salientar que todas as versões se dividem em catorze partes/secções: introdução; caracterização global do contexto angolano e respetivo sistema educativo; caracterização geral da formação de professores do ensino de base em Angola; características do aluno no nível etário (13 – 17 anos de idade); finalidades do subsistema; perfil de saída do professor do 1.º ciclo do ensino

24 http://www.inide.angoladigital.net/reforma_menu.htm

secundário; caracterização dos planos de estudos; inovações em relação ao plano de estudos vigente; caracterização geral dos programas; estrutura curricular da formação de professores; perspectivas que fundamentam as opções tomadas a nível da sociedade, educação, ensino-aprendizagem e princípios gerais de intervenção educativa; orientações didáticas gerais: epistemológicas/pedagógicas, apresentação conceptual dos conteúdos; modelo de avaliação adotado para os alunos; referências bibliográficas.

Versões de 2003 e de 2004

Nenhuma das versões tem capa e ambas apresentam pormenores gráficos distintos, nomeadamente tipo e tamanho de letra, localização da sigla do INIDE. A versão de 2003 contém quarenta e cinco páginas e a de 2004 quarenta.

Os documentos são introduzidos de modos distintos. Enquanto que na versão de 2003 se

- clarifica que instituições são responsáveis pela Formação de Professores do 1.º ciclo do Ensino Secundário, sublinhando que serão estas, enquanto a Lei de Bases da Educação de 2001 não for aplicada, já que esta formação deve ser da responsabilidade do Ensino Superior;
- refere que o ingresso no IMN ocorre após a 8.ª classe, mas reformula que a formação média de professores ocorre após a 9.ª classe;
- apresenta um objetivo para o presente currículo: “formar professores do 1.º ciclo do Ensino Secundário (7.ª, 8.ª e 9.ª classes) de acordo com a Lei de Bases do Sistema de Educação”
- enumera os documentos que estiveram na base da elaboração deste currículo.

A versão de 2004:

- define educação;
- integra a formação de professores no seu subsistema;
- valoriza a preparação científico-técnica do professor;
- aponta, de forma breve, o perfil de entrada dos alunos após a reforma de 1978 e após a entrada da nova Lei de Bases da Educação em 2001;
- clarifica que instituições fazem a formação dos professores para o citado ciclo de

ensino;

- apresenta três objetivos gerais para este tipo de formação, que apontam para a materialização dos objetivos definidos, para o domínio de conhecimentos científicos e para a consciência patriótica e para a atualização de conhecimentos por parte dos agentes educativos (formação contínua). É de notar que estes objetivos constam *ipsis verbis* na Lei de Bases do Sistema de Educação (Assembleia Nacional, 2001: 11).

As semelhanças entre a versão de 2003 e a de 2004 iniciam-se na “caracterização global do contexto angolano e respetivo sistema educativo” e continuam ao longo do documento, apenas com pequenas cambiantes na modelação do discurso, isto é, foram utilizadas outras palavras para dizer o mesmo ou foram eliminados determinados períodos nas frases; por exemplo, a secção “finalidades do sistema”, na versão de 2003, inicia da seguinte forma: “formar professores” ao que se segue a apresentação das competências que os professores devem possuir no término da sua formação, enquanto que, na versão de 2004, a opção foi por formar uma frase completa, do tipo: “Este subsistema tem como finalidades formar professores”, seguindo-se a enumeração das mesmas competências do documento de 2003.

A sexta secção de ambos os documentos diz respeito ao “perfil de saída do professor do 1.º ciclo do ensino secundário”. Aqui não há diferenças de formulação; porém levanta-se uma questão relativamente à enunciação utilizada, já que é o aluno que termina o ciclo de estudos e não o professor, ainda que muitos dos alunos que frequentam a Formação de Professores do 1.º ciclo do Ensino Secundário já exerçam funções docentes. Assim, não sendo este um currículo de reforço de competências, mas de aquisição de competências específicas a nível do saber, do saber-fazer e do saber-ser, como é descrito em ambas as versões, considera-se que a formulação mais correta deveria apontar o *perfil de saída do aluno do 1.º ciclo do ensino secundário* ou o *perfil definido para o professor do 1.º ciclo do ensino secundário* (esta reflexão também é pertinente para as versões de 2009 e de 2010, já que todas as versões têm um índice igual).

A presença desta secção pressupõe a existência de um perfil de entrada definido, o que ocorre de modo esparso ao longo da “caracterização geral da formação de professores”, não lhe sendo dedicada uma secção própria que poderia apontar os fatores preferenciais para admissão ou até estabelecer vagas para alunos adultos e para alunos com idade mínima para a frequência deste nível de ensino, a fim de promover a renovação da classe docente e visto que muitos dos

alunos das EFP não têm o intuito de ser professores. Isto porque pretendem apenas uma graduação para subir na carreira ou aceder ao ensino superior (este aspeto é ainda mais evidente quando não há no município/província uma escola do ensino geral ou que tenha capacidade para acolher o número de alunos que se pretende matricular) – aspetos apontados no PMFP. Em nenhum momento, é referida a necessidade/obrigatoriedade de realizar uma prova de admissão à EFP, que contemple conhecimentos científicos, mas também aptidão e motivação para o curso/especialidade a frequentar. Em conversas informais é frequentemente revelado que nem sempre as provas de admissão são consideradas segundo a norma, já que a grande afluência de candidatos obriga as direções das EFP a direccionar os alunos para áreas menos preferidas. Tal encontra justificação nos seguintes aspetos: não fechar especialidades, não despedir professores, que, em norma, são insuficientes e muitas vezes lecionam disciplinas para as quais não possuem formação específica e, também, para não vedar o acesso de vários alunos à escolarização e/ou à formação numa área específica.

As secções “caracterização dos planos de estudos”, “inovações em relação ao plano de estudos vigente”, “caracterização geral dos programas”, “estrutura curricular da formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário” apresentam uma formulação igual. Todavia, é conveniente realçar que na última é focada a existência da “formação facultativa”, mas não é clarificada qual a carga horária que lhe deve ser atribuída, tal como se pode confirmar nos planos de estudos.

Relativamente aos planos de estudos, verifica-se que os cursos/especialidades não têm todos a mesma carga letiva, porém não é apontada nenhuma justificação para tal.

Quadro 7: Carga horária por curso e por formação

H	PT	FR	ING	M/F	H/G	B/Q	EVP	EF
Total	3600	3560	3536	4712	3664	3664	3664	3472
F. Geral	672	1056	1056	656	688	688	832	544
F. Esp.	384	384	384	384	384	384	864	784
F. Prof.	2544	2096	2096	2672	2592	2592	1968	2144

Legenda: H – Horas; PT – Português; FR – Francês; ING – Inglês; M/F – Matemática e Física; H/G – História e Geografia; B/Q – Biologia e Química; EVP – Educação Visual e Plástica; EF – Educação Física; F. Geral – Formação Geral; F. Esp. - Formação Específica; F. Prof. - Formação Profissional.

De acordo com o quadro 7, o curso/especialidade que tem maior carga letiva é o de Matemática e Física e o que tem menos é o de Educação Física. A diferença entre estes dois cursos, por exemplo, não está no número de disciplinas, mas na carga horária atribuída a cada disciplina.

Em todos os cursos/especialidades, exceto em Educação Visual e Plástica e em Educação Física, foi atribuída maior carga horária à formação geral e à formação profissional e não à formação específica, como se parecia antever na explicação da “estrutura curricular” (MED/INIDE, 2003: 22; MED/INIDE, 2004: 18), ao apontar o reforço deste tipo de formação para uma preparação mais efetiva dos professores.

As semelhanças entre ambos os documentos são visíveis nas restantes secções que os compõem: “perspectivas que fundamentam as opções tomadas a nível da sociedade, educação, ensino aprendizagem e princípios gerais de intervenção educativa”, “orientações didáticas gerais: epistemológicas/pedagógicas, apresentação conceptual dos conteúdos”, “modelo de avaliação adoptado para os alunos” e “referências bibliográficas”.

Ao longo de ambos os documentos são assumidos os problemas e as dificuldades do sistema de educação, em particular, professores sem formação adequada e/ou específica para a área que lecionam, alunos que não promovem o autodidatismo, facto resultante das infraestruturas sem as condições desejadas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Em ambas as versões há um alerta para as condições precárias em que a mudança educativa está a decorrer, redobrado com uma chamada de atenção ao Ministério da Educação para fazer investimentos que permitam o sucesso da reforma em curso. Contudo, este alerta não é totalmente compreensível, já que o INIDE²⁵ é um Instituto que integra o Ministério da Educação, logo está-se perante uma chamada de atenção interna e de pouco relevo para os utilizadores do *Currículo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*, que constata as dificuldades apontadas no quotidiano letivo.

Versão 2003/2004

Esta versão foi recolhida em formato de papel numa das EFP do país, apresenta capa, tem quarenta páginas e não possui índice. Como já foi frisado, na capa aponta a data de 2003 e no índice a de 2004, tal hibridez temporal é, igualmente, visível em alguns pormenores do texto escrito, por exemplo, a introdução é igual à versão de 2004, mas a secção relativa às “características do aluno no nível etário (13 – 17 anos de idade)” é igual à versão de 2003. À parte estes pormenores, o conteúdo global mantém-se – na análise anterior verificou-se que ambas as versões são semelhantes a nível ideológico, divergindo apenas em alguns pontos, nomeadamente em questões de forma.

Versões de 2009 e de 2010

As versões de 2009 e de 2010, do *Currículo de Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*, não apresentam grandes divergências entre si, sendo que as maiores diferenças ocorrem com a versão de 2004, quer a nível de atualização de informação, quer a nível da modelação do discurso, como já se verificara na análise feita anteriormente. Assim, na introdução, é visível a atualização de conceitos introduzidos pelo *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*, em particular na denominação das instituições que promovem a formação de professores daquele nível de ensino: EFP - Escola de Formação de Professores, em vez de IMN – Instituto Médio Normal (MED/INIDE, 2009 e 2010: 2).

25 Organigrama do Ministério da Educação disponível em <http://www.med.gov.ao/Institucional.aspx?op=3> (consultado a 13 de Agosto de 2011).

Para mais informações sobre o historial do INIDE pode-se consultar a página da internet <http://www.inide.angoladigital.net/index.htm> (consultado a 13 de Agosto de 2011).

Ainda na introdução, é notória a integração da disciplina de Educação Moral e Cívica nos cursos de Línguas, ficando a especialidade a denominar-se, por exemplo, Português/Educação Moral e Cívica.

Outra diferença, comparativamente com a versão de 2004, é o acrescento de línguas nacionais na secção relativa à “caracterização global do sistema angolano”. Enquanto que na versão de 2004 constavam as línguas “Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Tchokwe e N'gangela” (MED/INIDE, 2004: 4), nas versões em análise foram acrescentadas as línguas “Nyaneka e Kwayama” (MED/INIDE, 2009 e 2010: 3). Nestas versões são, igualmente, atualizados os dados relativos aos ciclos de estudos (MED/INIDE, 2004; MED/INIDE, 2009 e 2010)

Tal como é possível verificar nas versões de 2003 e de 2004, também nas versões de 2009 e de 2010, na secção de “caracterização geral da formação de professores”, no ponto “formação de professores do ensino de base em Angola”, é apontada a formação que os currículos oferecem: “muito compartimentada e repetitiva, pois o aluno-mestre não assume uma postura de empenhamento auto-formativo e independente” (MED/INIDE, 2003: 8; MED/INIDE, 2004: 7; MED/INIDE, 2009 e 2010: 6). Apesar de não ser apontada nenhuma proposta para modificar esta situação, a sua causa está exposta nas mesmas páginas, quando é referida a ausência de infraestruturas laboratoriais ou desportivas, por exemplo, para que os alunos possam colocar em prática os saberes teóricos. A esta dificuldade juntam-se outras: a falta de formação adequada por parte de muitos dos docentes, que os leva a praticar um ensino teórico e/ou grande parte dos alunos já estar integrado no sistema de ensino, pois são professores nos níveis de ensino inferiores ao que frequentam. Face ao exposto, levanta-se a questão: como é que os discentes podem ser autodidatas se não têm materiais de apoio que os auxiliem, ou mesmo, modelos educativos que suscitem a autoformação? - recorde-se que, nos países em desenvolvimento, a *internet*, recurso de pesquisa na ausência de bibliotecas/centros de recursos, ainda não está disponível para a população em geral. No caso de Angola, a diretiva do *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola* para melhorar infraestruturas e equipamentos (eixo 3), ainda não foi implementada na totalidade e nem todos os municípios têm *internet* com funcionamento regular e acessível aos alunos, menos ainda nas EFP.

Urge, então, perguntar: como trabalhar as questões de motivação se os alunos são professores? Se como alunos não se autoformam, estarão a fazê-lo como professores? A resposta parece circular em torno do *não*, devido à ausência de motivação, advinda da falta de

meio/motivos que a despoletem. Daí que não se efetive a continuidade dos alunos/professores no sistema de ensino e que eles busquem empregos com remunerações mais compensatórias, fator que resulta na consequência apontada no parágrafo seguinte do documento em questão, que sublinha a dificuldade em inserir os alunos na “prática educativa” e que ainda não se tenha encontrado um perfil adequado para os professores que lecionam nos IMN/EFP (MED/INIDE, 2009 e 2010).

Esta secção é constituída por outra subsecção: “formação de professores do 1.º ciclo do ensino secundário”, que parece estabelecer um corte com o ponto anterior para se centrar na formação dos professores do primeiro ciclo, contudo apenas introduz a Lei de Bases do Sistema da Educação (em vigor desde 2001), e alerta para a importância e necessidade prementes de se formarem professores com competências científicas e técnicas, pois a quantidade (pela falta) e a qualidade (pelo pouco domínio técnico e científico), são os fatores que fazem com que o atual sistema de ensino não ofereça as condições que se pretende; porém, ocultam-se aqui as razões que levaram a uma formação acelerada de professores: os constantes conflitos bélicos, que obrigavam à mobilidade constante das populações. Assim, entende-se que esta subsecção não cumpre o que o seu título parecia pressupor.

À semelhança das versões anteriores, também estas contemplam as “características do nível etário do aluno (13-17 anos)”, no entanto considera-se que, tendo havido uma redefinição da classe de admissão para a formação de professores do 1.º ciclo do ensino secundário, deveria ter havido uma atualização do período etário caracterizado. Sugere-se tal, uma vez que com treze anos o aluno ainda se encontra na 8.ª classe, ou seja, a classe em que antes da reforma se dava a entrada nos IMN, porém agora os alunos entram no final da 9.ª classe, o que significa que têm no mínimo quinze anos, fator que influencia o seu nível de desenvolvimento. Considera-se que também não seria de descurar o contemplar-se nesta secção o desenvolvimento cognitivo do adulto, já que nas EFP se verifica uma elevada frequência por parte dos adultos, como se infere do exposto na secção anterior: “Alguns destes alunos-mestres preparados neste tipo de currículo, são professores que leccionam no ensino de base 1.º, 2.º e 3.º níveis” (MED/INIDE, 2009 e 2010: 6). Tal aspeto motiva a aplicação de metodologias de ensino distintas das utilizadas para a faixa etária que o presente currículo contempla, a qual seria considerada a ideal se o país não tivesse passado por um período histórico conturbado: constantes conflitos armados, repressões sociais, acesso restrito à escola, o que motivou a formação reduzida de quadros e influenciou negativamente o

desenrolar “normal” do sistema de educação, aquando da abertura da escola à população em geral. Contribuiu-se para a alfabetização, mas não para a formação de quadros especializados.

A secção “perfil de saída do professor do 1.º ciclo do ensino secundário”, tal como ocorria na de 2004, define as competências que o professor deve possuir no final da sua formação, a nível do saber, do saber-fazer, do saber -ser e do saber conviver. Este último saber revela-se um saber remissivo dos anteriores, já que só se concretiza se as competências dos níveis anteriores tiverem sido alcançadas, logo a sua inclusão não se manifesta fundamental. Até porque, para se saber conviver (do latim *convivere, viver com*), é preciso saber ser. O desenvolvimento destas competências passa pelo desenvolvimento integral do indivíduo como cidadão e em particular como professor, que se deve conhecer e que deve conhecer o mundo social que o rodeia, conforme as indicações da UNESCO, para a Educação.

Na secção concernente à “caracterização dos planos de estudos” e como a introdução do documento em análise já havia denunciado, a maior diferença relativamente à versão de 2004 é a introdução da disciplina de Educação Moral e Cívica nos cursos/especialidade de línguas, passando a ser denominados do seguinte modo: Português/Educação Moral e Cívica, Inglês/Educação Moral e Cívica e Francês/ Educação Moral e Cívica. Tendo sido realçado que “As línguas estão separadas²⁶ por se verificar a esse nível a necessidade de maior concentração na formação profissional da respectiva especialidade” (MED/INIDE, 2009 e 2010: 9), a junção de mais uma disciplina à especialidade, e, como se verificará, na identificação das disciplinas que compõem o curso, divide as horas destinadas à Prática Pedagógica com a disciplina de Português, o que denota uma ideia oposta, face ao exposto anteriormente, já que estão a ser retiradas horas à prática de uma disciplina, onde os alunos em formação manifestam sérias dificuldades. Isto sem desmerecer a importância que a disciplina de Educação Moral e Cívica comporta na formação integral do indivíduo como ser uno, social, com valores morais e cívicos.

Ainda nesta secção, levanta-se outra questão: como é que o encarar de modo diferente determinadas disciplinas pode *despertar* o autodidatismo nos alunos? , como se pode ler no seguinte excerto:

“(…) algumas disciplinas poderiam a partir daí [da mudança do ano de ingresso no segundo ciclo do ensino secundário, isto é a partir da 9.ª classe] ser encaradas de maneira diferente, de

26 Na “caracterização do plano de estudos” tinha sido anteriormente explicado que as línguas estavam separadas na junção de duas disciplinas para formar uma especialidade, a tal como ocorre, por exemplo, com as de Matemática e Física ou Biologia e Química.

forma a dar ao futuro professor uma visão geral, mais global dos problemas prementes e candentes do mundo actual sob diferentes vertentes, como é o caso de disciplinas de História, Filosofia, Geografia, Física, Química, Biologia, despertando nele o autodidactismo”.

Após se ter explicitado as disciplinas que integram a formação geral, surge uma explicação sobre os conteúdos a lecionar na disciplina de Matemática dos vários cursos. Esta explicação parece ser introduzida de modo forçado, já que se pressupõe que cada uma das disciplinas de cada um dos cursos tenham um programa que explicita os seus conteúdos e as opções tomadas na sua seleção - esta explicação não constava na versão de 2004.

A diferença mais notória, entre as versões de 2009 e de 2010 é a introdução da disciplina de Empreendedorismo, na última. A inserção desta disciplina é justificada porque “permite ao futuro professor uma preparação especial para a realização de actividades empreendedoras e ter capacidade de incentivar o Empreendedorismo no seio dos jovens” (MED/INIDE, 2010: 10).

Na clarificação de disciplinas que integram as formações específica e profissional encontram-se novas informações sobre Teoria e Desenvolvimento Curricular, Educação Moral e Cívica, Matemática e Prática, Seminário e Estágio Pedagógicos. Nesta, apenas para referir a introdução do módulo de “Avaliação Educacional”, para preparar melhor o estudante para o estágio pedagógico, e para explicitar que o “professor da especialidade é o mesmo da Metodologia de Ensino, da prática Pedagógica e que acompanha o estágio e orienta os respectivos seminários” (MED/INIDE, 2010: 12-14). É dada especial relevância a esta disciplina ao ser explicada a sua leccionação ao longo dos três anos, como parte integrante do currículo.

No que diz respeito à “formação facultativa” e comparativamente com a versão de 2004, foram introduzidas mais opções: “Corte e Costura, entre outras”, que se juntam a “Línguas Nacionais e Estrangeiras [o currículo já contempla línguas estrangeiras na formação geral de todos os cursos], Expressões Artísticas, Fotografia”. Ainda a este propósito, e contrariamente ao que sucedia na versão de 2004, nesta versão foi atribuída carga letiva a esta formação: 2h, na 11.^a classe – aspeto que não se depreendia da caracterização feita do plano de estudos, do documento em análise.

Na secção “inovações em relação ao plano de estudos vigente”, a divergência entre as versões de 2009 e de 2010 está presente na já apresentada disciplina de Empreendedorismo, na formação geral e na formação profissional com a introdução da disciplina de Metodologia de Ensino de Empreendedorismo, que habilita os professores para a sua leccionação nas escolas do

1.º ciclo do ensino secundário, para tal haverá um módulo integrado na disciplina de *Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos* (PSEP) e serão organizados seminários especializados com a “duração de um trimestre com dois tempos lectivos semanais”; esta secção já constava na versão de 2004, no entanto dizia apenas respeito à introdução das disciplinas de Filosofia e de Informática na formação geral. Na formação específica há a substituição das disciplinas de Pedagogia e de Sociologia, por Teoria e Desenvolvimento Curricular e Análise Sociológica da Educação, respetivamente. Já na Formação Profissional era realçada a “separação da Ciência da especialidade da respectiva metodologia”.

Na parte relativa à “caracterização geral dos programas”, não se verificam diferenças, para além de pequenas modelações no discurso. O mesmo se passa com a “estrutura curricular da Formação de Professores do 1.º ciclo do Ensino Secundário”. Esta secção parece ter o objetivo pouco claro de introduzir os planos de estudos dos vários cursos/especialidades, porém não há nada que o confirme.

Na versão de 2010 há, ainda, outro aspeto menos claro, face ao texto explicativo e ao que está espelhado no plano de estudos. Isto porque este não contempla a disciplina de Metodologia de Ensino do Empreendedorismo, como apontava a secção relativa “inovações em relação ao plano de estudos vigente”, na formação profissional. Apesar de ter ficado esclarecido que “para esta área metodológica é organizado um Módulo de Formação integrada na componente de Prática e Seminários Pedagógicas do programa de *Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos*. Os seminários especializados têm a duração de um trimestre com dois tempos lectivos semanais” (MED/INIDE, 2010: 14 e 15). Apesar deste esclarecimento, seria mais profícuo, para os agentes educativos, introduzir a citada carga letiva no plano de estudos de cada curso.

As restantes secções que compõem as versões em análise não apresentam diferenças significativas, comparativamente com a versão de 2004.

Analisadas as cinco versões, conhecidas, do *Curriculo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário* conclui-se que as diferenças se centram nas modelações de discurso, na atualização da denominação das instituições de ensino responsáveis pela Formação de Professores para o 1.º ciclo do Ensino Secundário, na introdução da disciplina de Empreendedorismo na formação geral e na de Metodologia de Ensino do Empreendedorismo, como um módulo da disciplina de *Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos*, na reformulação da

carga letiva atribuída a cada disciplina, ainda que não haja nenhuma explicação a esse nível, mas que seria necessária, já que nas versões mais recentes os tempos letivos surgem atribuídos a cada classe de ensino e não a cada semestre, como ocorria nas versões anteriores.

Todavia, apesar destas alterações, em particular as que se verificam nas versões de 2009 e de 2010, ainda não há uma atualização do *Currículo* à luz das orientações do *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*, facto que se poderia ter ponderado, mesmo que este documento só aponte as revisões curriculares para 2011 (MED, s/d^a).

À luz das orientações internacionais, em particular dos *Requisitos Mínimos para a Educação: Preparação, Resposta e Reconstrução* e d' *A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 Relativa ao Estatuto dos Professores*, pode concluir-se que o *Currículo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*:

- é “ (...) cultural, social e linguisticamente relevante, para providenciar uma educação formal e não formal, adequadas ao contexto e às necessidades particulares dos alunos” (INEE, 2010: 82);
- “(...) inclui objectivos de aprendizagem, conteúdos, metodologias e técnicas de aprendizagem, materiais pedagógicos e métodos de avaliação (...)” (INEE, 2010: 82);
- promove a educação para a paz e para a cidadania, ao reconhecer a diversidade cultural e linguística do país, promovendo o ensino das Línguas Nacionais, ainda que na formação facultativa, e ao introduzir a disciplina de Educação Moral e Cívica;
- aponta as fragilidades do sistema de educação, o que já revela uma avaliação do sistema e conduz ao processo de mudança e, no caso particular de Angola, para construir bases sólidas para a implementação do *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*;
- aponta caminhos para que os alunos “(...) desenvolvam capacidades para a vida independente e produtiva” (INEE, 2010: 85), em particular com a introdução da disciplina de Empreendedorismo na formação geral;
- inclui “a) estudos gerais; b) estudos dos elementos fundamentais de filosofia, de

psicologia e de sociologia aplicadas à educação; teoria e história da educação; educação comparada; pedagogia experimental; administração escolar; métodos de ensino das diferentes disciplinas; c) estudos relativos ao domínio no qual o futuro professor tem intenção de exercer o ensino; d) prática do ensino e das actividades extra-curriculares, sob a direcção de professores qualificados” (OIT/UNESCO, 2008: 30).

Programa de Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos

Tal como se verificou com o *Curriculo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*, também foi possível identificar várias versões do Programa da disciplina *de Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos*²⁷. Neste caso foram três, sendo que todas têm uma capa, não têm índice, todas estão identificadas como pertencendo à Reforma Educativa, ainda que apenas uma tenha a data de 2010. Este facto revela, até pelo grafismo, ter havido uma reformulação face à primeira versão, já que esta tem um aspeto gráfico idêntico à versão de 2003, do citado *Curriculo* de formação de professores. Assim, antes de se iniciar a análise do documento regulador em questão identifiquem-se as diferenças:

- gráficas: tipo e tamanho de letra;
- modelação do discurso: o que torna alguns períodos de texto mais harmoniosos e mais compreensíveis, como se verifica, por exemplo, ao introduzir a frase “A Secção Pedagógica tem como funções” (INIDE, 2010: 7), enquanto que antes as funções surgiam logo após a indicação do organismo referido;
- atualização de conceitos: na versão de 2010 as escolas onde decorrem os estágios são denominadas de “escolas de aplicação” (INIDE, 2010: 2), ainda que em algumas secções continue a ser utilizada a expressão “escolas anexas” (INIDE, 2010: 12), facto que não permite compreender se a mudança é efetiva ou se persistirão ambos os conceitos;

27 Em duas das versões o nome da disciplina surge grafada no plural: *Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos*, optou-se aqui pela designação *Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos*, por ser a que consta, como disciplina, em todas as versões do *Curriculo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário* e por não se conhecer outro documento que defina com precisão o nome da disciplina.

- alteração do número de alunos por turma, nas turmas de estágio, tornando-o mais próximo da realidade das escolas. Nas versões anteriores à de 2010, o número indicado era 35 (INIDE, s/d^a; INIDE, s/d^b), nesta é de 50 alunos/turma (INIDE, 2010);
- acrescento do tema “planificação didáctica” nos conteúdos programáticos da 12.^a classe. O tema da planificação já constava nos conteúdos da 11.^a classe, logo a sua inclusão na 12.^a só se justifica porque é nesta classe que os alunos colocam em prática conhecimentos teóricos adquiridos no ano anterior. Este facto também não invalidaria a inclusão de outros temas mais pertinentes, como é o caso da avaliação que é relegada para a 13.^a classe, quando a avaliação é parte integrante da planificação e terá uma aplicação, ainda que breve, pelos professores estagiários, nas suas intervenções letivas (as primeiras ocorrem na 12.^a classe) (INIDE, 2010: 15 e 18);
- introdução de um novo tema na 13.^a classe, o “projecto educativo”: elaboração e avaliação (INIDE, 2010: 21);
- reformulação das horas propostas para a prática letiva: 15 horas semanais (INIDE, 2010), em vez das 22 horas semanais propostas na versão um do documento em análise (INIDE, s/d^a), ou das 26 horas semanais propostas na versão dois (INIDE, s/d^b);
- eliminação da secção “intervenientes e suas competências”, relativa à caracterização do estágio, na 13.^a classe. Esta secção retomava outra homónima, não lhe acrescentando muitas informações novas. O duplicar desta secção verifica-se apenas na versão dois;
- ausência de orientações, na versão de 2010, para os moldes em que deve decorrer a avaliação na 13.^a classe, facto que faz com que não se compreenda a introdução de duas fichas denominadas: “ficha individual de avaliação do estagiário”, uma para controlo das presenças e outra para “controlo das avaliações das aulas orientadas na escola de aplicação” (INIDE, 2010: 24 e 25). Estas fichas já constavam na versão dois, mas não na um, ainda que com um grafismo ligeiramente diferente.

Para que melhor se compreendam as diferenças acima apontadas, apresenta-se a análise do Programa de *Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos*, valorizando a informação nele contida, tendo em mente a sua aplicação prática, no âmbito da referida disciplina.

Antes de se iniciar a análise propriamente dita, é conveniente recordar que a prática pedagógica/estágio tem início na décima primeira classe e termina na décima terceira, classe na qual é atribuída maior responsabilização ao estagiário e maior carga letiva na turma do professor-tutor. Assim, o programa que regula o funcionamento desta disciplina abre com uma introdução, onde esta é apresentada como “uma área autónoma para a qual concorrem e se integram diversos saberes adquiridos ao longo da formação” (INIDE, s/d^b e 2010:1), que se desenvolve em articulação com as disciplinas do âmbito das metodologias e das Ciências da Educação, já que é objetivo desta disciplina “construir de raiz e de forma sólida, uma profissionalidade, a Prática Pedagógica organiza-se ao longo do curso de uma forma gradativa, proporcionando ao formando, desde o início da sua formação, o envolvimento e implicação progressiva em situações pedagógicas reais.” (INIDE, s/d^b e 2010:1), pois a prática pedagógica já não é mais entendida como uma mera passagem de conhecimento de quem sabe mais para quem sabe menos, não corresponde a um conjunto de saberes que se passa de geração em geração, mas à partilha de saberes fazer e saberes ser/estar, iniciando assim os alicerces para a construção de um professor atento, reflexivo e crítico, permitindo ao professor observar, analisar, experimentar. Ainda que não o faça de modo perfeito, terá sempre a seu lado o professor-tutor (e nos seminários o professor da prática pedagógica) que o ajudará a identificar problemas, a procurar soluções e a reconstruir a sua prática, encorajando-o no exercício da sua profissão.

A apresentação sumária da disciplina termina com uma chamada de atenção para a adaptação do referido programa a “cada instituição de formação do 1.º ciclo do ensino secundário” (INIDE, s/d^b:1) e às escolas de aplicação (INIDE, 2010: 1), uma vez que cada vez mais é fundamental que “a escola se pense a si própria, tenha um projecto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sócio-cultural e se responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua concepção e realização”. “É esta escola, mais situada, mais responsável e resiliente, mais flexível e livre, que designamos por escola reflexiva.” (Alarcão, 2003: 13 e 132), é esta escola que o *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola* aponta, mas que no Programa da Prática Pedagógica não é objetivamente definida. Deste modo, é conveniente sublinhar que os sete parágrafos que constituem a introdução apontam para

a estruturação da disciplina, mas não para os objetivos gerais que a constituem e que se pretendem ver desenvolvidos no corpo do programa. Apesar de se tentar estabelecer uma ligação entre os vários parágrafos, estes parecem funcionar como notas soltas para o que se vai seguir, como que se em cada um estivesse presente uma ideia isolada: definição da disciplina; estrutura da disciplina; regresso à ideia da formação gradativa; disciplinas teóricas que estão na base da disciplina; chamada de atenção para a análise de situações reais; chamada de atenção para a necessidade de o aluno ser crítico e por fim o sublinhar da adaptabilidade do programa a cada contexto.

É ainda de salientar que, na versão de 2010, foi corrigida a informação, que colocava a prática pedagógica a ter início apenas no segundo trimestre da 11.^a classe.

À introdução segue-se um elenco de nove finalidades que apontam, na sua maioria, para o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, estilo, capacidades, sem distinguir quais se atingirão no âmbito da prática pedagógica, do estágio ou do seminário, pois, mesmo concorrendo para o nome de uma disciplina, deverão ter finalidades distintas, uma vez que visam desenvolver competências específicas.

As finalidades apontam para a teoria, para o dinamismo, para a crítica, para a reflexividade, para a relação de saberes e para a avaliação. Tendem a apontar para a construção do professor crítico e reflexivo, que deve estar aberto à investigação e à inovação, visto que, como salienta Estrela (2008: 26), é essa faceta que lhe permitirá “desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana”, tal como a introdução já denunciara; no entanto, as finalidades são expostas sem apontar para a “forma gradativa” (INIDE, s/d^b e 2010:1) de formação, o que faz com que não se revelem como fim último/meta a alcançar da prática pedagógica e do estágio.

Continuando a leitura do documento, verifica-se a definição de vinte objetivos, que nas versões anteriores a 2010 eram antecidos da expressão “competências: Pessoal/Docente/Institucional – Profissional”. Não se compreende se os objetivos gerais se interrelacionavam com as competências que os docentes devem possuir, senão veja-se: “adquirir uma formação Pedagógica adequada que contribua para o seu sucesso como formador” ou “combinar objectivos de aprendizagem com as características dos alunos e os métodos de ensino e flexibilizar o desenvolvimento dos programas”, “realizar tarefas pedagógico-didáticas de planeamento e de ensino“. Estes objetivos apontam para tarefas a desenvolver por docentes das

mais diversas disciplinas e não apenas pelo da prática pedagógica ou pelo professor-tutor. Se se considerar apenas a versão de 2010 fica a questão: os objetivos gerais definidos são para a disciplina ou para os que nela intervêm?

Definido um conjunto de objetivos gerais, esperar-se-ia que fossem, igualmente, definidos objetivos específicos, porém, em vez de tal é introduzida uma nova parte no documento intitulada “*intervenientes e suas competências*”, ao que se seguem os subtítulos, distribuídos por secções, “I. Secção pedagógica”, “II. Docente de Metodologia”, “III. Professores das Práticas Pedagógicas e Estágios Pedagógicos” (a referência aos estágios pedagógicos surge apenas na versão de 2010), “IV. Docentes de outras áreas”, “V. Docentes tutores” e “VI. Formandos”, que introduzem as funções inerentes a cada um dos atores pedagógicos. Todavia, considera-se que se a categoria *intervenientes* fosse apresentada sob a forma de cronograma, permitiria uma melhor compreensão da interrelação existente entre eles, em particular entre os docentes de metodologia, das práticas pedagógicas e de outras áreas, que no elenco de funções parecem distantes em aspetos como:

- elaboração de grelhas de observação (função apenas atribuída ao professor de metodologia, quando o professor estagiário é acompanhado diariamente pelo professor-tutor e com menor frequência pelo professor das práticas pedagógicas);
- presença em reuniões (a presença dos professores-tutores é caracterizada como “eventual”);
- avaliação (função atribuída ao professor da prática pedagógica, contudo formulada do seguinte modo “avaliam os Formandos na disciplina de Prática e Estágios, sempre que possível, a análise do desempenho das actividades educativas dos mesmos (...)” (INIDE, s/d^ae 2010:8); aos docentes de outras áreas, o que apenas se compreende se desempenharem a função docente na prática pedagógica; e ao professor-tutor, mas somente como participante, que apresenta uma proposta de classificação.

Tendo o professor-tutor a competência direta de “desenvolver nos alunos atitudes de reflexão, determinação, iniciativa própria e responsabilidade” (Alarcão & Tavares, 2003:79), neste documento tal não é explicitamente visível, uma vez que quase todas as funções que lhe são atribuídas apontam para questões institucionais, em detrimento das pedagógico-didáticas, como a planificação ou as inerentes ao ciclo de supervisão, que permite ao professor em formação refletir sobre a sua prática letiva e melhorá-la de acordo com a auto e heteroavaliação que é feita do seu

desempenho, como evidencia Roberts (1998:136):

“TP [teaching practice] can be graded, according to tasks of progressive challenge set by the class teacher/supervisor. In cases of poor liaison between the training staff and teachers, however, student-teachers can be put in situations which seriously compromise the value of TP (such as being left with classes with no support, or simply left to watch)”.

No que concerne ao interveniente “formando” é de realçar o contacto com a legislação em vigor, podendo analisar a estrutura do sistema educativo angolano e assim como as normas/lei/documentos que o regulam. Porém falta juntar a esta tarefa a componente de reflexão e de crítica que deve ser estimulada na fase de formação do professor. Considera-se que são apenas apresentadas tarefas a desempenhar pelo professor estagiário, não se definindo as competências que devem alcançar no seu período de formação.

O programa da prática pedagógica é introduzido sob o formato de secções correspondendo cada uma a um ano letivo, exceto a prática pedagógica III e o estágio que ocorrem na décima terceira classe, sem, no entanto, se fazer qualquer distinção entre as duas disciplinas, seja em termos de objetivos, conteúdos ou desenvolvimento metodológico.

Cada prática pedagógica é introduzida por um parágrafo que apresenta a estrutura e a denominação que resume o ano curricular (observação/análise; cooperação/intervenção; responsabilização), ao que se seguem os objetivos gerais, os objetivos específicos, os conteúdos programáticos e o desenvolvimento metodológico que esboça o modo como a disciplina deve ser desenvolvida no ano letivo em causa, incluindo os modos de avaliar, que oscilam entre exercícios escritos, produção de relatórios e um exame de uma aula (esta informação relativa à 13.^a classe não consta na versão de 2010). Esta avaliação define-se como contínua e privilegia os saberes fazer (documentos produzidos), ser (atitudes, capacidade de ultrapassar obstáculos) e estar (assiduidade, pontualidade), o que se contrapõe à pouca valorização da análise e da reflexão, onde, por exemplo, na Prática Pedagógica I, o formando é tido como um observador-executor, não fazendo jus ao binómio estabelecido para a disciplina: observação/análise.

As palavras de Vieira *et alii* (2006:11): “supervisores, professores e alunos são *parceiros de aprendizagem e de transformação das condições de qualidade da educação*”, são geradoras de sentido no ano de estágio, no qual o professor em formação assume uma turma, aumentando o seu grau de responsabilidade quer na lecionação, quer na avaliação. Contudo, o objetivo geral “planificar a actividade docente a longo, médio e curto prazo” transparece uma demissão dessa

parceria, que se encontra levemente visível o desenvolvimento metodológico relativo aos seminários (“Os seminários serão mensais, preparados e orientados pelos estagiários sob orientação do professor da prática III”(INIDE, s/d²⁸: 22; INIDE, s/d²⁸: 19. Sendo esta a única referência feita aos seminários, que se pressupõe que sejam um espaço de reflexão, de discussão e resolução de problemas fundamentada na investigação a que o documento apela, transformando o ano de estágio num “período de elevado valor formativo, pela variedade e riqueza das aprendizagens realizadas” (Vieira *et alii*, 2006: 45), desvanecendo a ambiguidade e incerteza profissional que estão muitas vezes com ele relacionadas.

A partir da análise efetuada, confirma-se a preocupação em munir o professor em formação com ferramentas de investigação e aplicação de conhecimento no decurso da prática letiva, para o que concorre a estruturação da disciplina de prática pedagógica, indo deste modo ao encontro das orientações internacionais que consideram conveniente

“favorecer a investigação e experimentação relativas à aprendizagem e ao ensino das diferentes matérias, proporcionando às instituições de formação os meios e instalações necessárias e facilitando as investigações realizadas pelo seu pessoal e pelos seus estudantes.” (OIT/UNESCO, 2008: 31)

Porém, o modo de operacionalização e a articulação com outros documentos reguladores nem sempre são claros, não permitindo ao professor estagiário testar, experimentar caminhos para criar o seu “estilo” de ensinar (Estrela, 2008: 27), desenvolvendo competências que o permitam atingir os objetivos previstos para a disciplina.

3.2.2 Documentos de Reflexão

Os documentos de reflexão *Reflexões sobre a Evolução do Sistema de Educação de Angola ao Longo dos 35 anos de Independência* e *Balanço da Implementação da 2.^a Reforma Educativa em Angola*²⁸, tal como os nomes indicam, apresentam, o primeiro, um olhar sobre as mudanças ocorridas no sistema de educação, desde 1975 e, o segundo, uma reflexão sobre a implementação da segunda reforma educativa. A Reforma Educativa teve início em 2004 e tem

28 Ambos os documentos se encontram disponíveis na página do Ministério da Educação de Angola, em <http://www.med.gov.ao/>.

como objetivos: expandir a rede escolar, melhorar a qualidade de ensino, reforçar a eficácia do sistema educativo e garantir a equidade de acesso ao sistema de educação (CAARE, 2010).

A Reforma Educativa é composta por cinco fases de implementação: preparação; experimentação; avaliação e correção; generalização e avaliação global (MED/CAARE, 2010), encontrando-se neste momento na fase de generalização.

Reflexões sobre a Evolução do Sistema de Educação de Angola ao Longo dos 35 anos de Independência

O documento *Reflexões sobre a Evolução do Sistema de Educação de Angola ao Longo dos 35 anos de Independência* tem como objetivo principal refletir sobre o desenvolvimento do sistema de educação desde 1975, ano da independência, até 2009 (MED, s/d^e). e está organizado do seguinte modo:

- introdução;
- estrutura e organização do sistema de educação;
- evolução do sistema de educação: ao longo de quatro períodos significativos;
- gestão;
- inspeção da educação;
- educação especial;
- educação de adultos;
- cobertura do sistema de educação;
- rendimento escolar, reforma educativa;
- êxitos e constrangimentos;
- perspectivas: identificação por níveis de ensino.

De um modo geral, é possível constatar que foram empreendidos esforços para melhorar a qualidade de ensino, proporcionando melhor formação de professores e de alunos, e para melhorar as infraestruturas e equipamentos de ensino, muitos deles deteriorados ou destruídos, devido ao período bélico pelo qual o país passou. A nível internacional, Angola assinou a *Declaração do Milénio*, assumindo cumprir os oito objetivos estabelecidos, até 2015, e respondendo ao grande desafio interno: “universalizar a educação e ao mesmo tempo garantir a

formação do cidadão que o mundo actual requer” (MED, s/d^c: 2).

A fim de alcançar o objetivo a que se propunha, o Ministério da Educação definiu uma nova Lei de Bases da Educação em 2001 e começou a implementar a segunda reforma educativa em 2004 (a primeira havia ocorrido em 1978). Esta Reforma, para além de outras mudanças, trouxe uma nova divisão do sistema de educação. Isto significa que, até à implementação da segunda Reforma Educativa, o sistema era dividido em três subsistemas: ensino geral, ensino técnico-profissional e ensino superior. A partir de 2004, passou a dividir-se em três níveis: primário, secundário e superior, que por sua vez integram os subsistemas da educação pré-escolar, ensino geral, técnico-profissional, formação de professores, educação de adultos e superior, os quais contemplam ainda três modalidades: educação extraescolar, educação especial e educação à distância (MED, s/d^c).

No entanto, antes de descrever em pormenor estas mudanças, o documento aponta as evoluções ocorridas no sistema de educação a nível dos discentes, dos docentes e das infraestruturas e equipamentos, ao longo de quatro períodos:

1. período colonial;
2. de 1975 a 1990;
3. de 1991 a 2001;
4. de 2002 a 2009.

Relativamente à evolução do subsistema de formação de professores, fica-se a saber que:

- aumentou o número de alunos, devido ao alargamento do acesso à educação;
- aumentou do número de professores, ainda que não tenham as qualificações ideais para o nível de ensino que lecionam;
- aumentou a recuperação de infraestruturas escolares.

Balanço da Implementação da 2.^a Reforma Educativa em Angola

Este documento reflexivo tem como objetivo “descrever e explicitar as acções realizadas para a implementação do Novo Sistema de Educação no período de 2004-2010” (MED, s/d^b: 7) e é composto por seis partes, a saber:

1. Contexto do desenvolvimento do novo sistema de educação;
2. Execução do plano de implementação progressiva do novo sistema de educação;
3. Reforma do ensino técnico-profissional;
4. Síntese dos resultados da implementação da reforma educativa;
5. Êxitos e constrangimentos;
6. Perspetivas.

Neste relatório, sob o subsistema de formação de professores, fica-se a saber que

- de 1978 até 2004 tinha início na 9.^a classe e terminava na 12.^a;
- a fase de experimentação da reforma educativa teve início em 2004 e terminou em 2007, o que significa que atingiu nesse ano a 13.^a classe;
- a fase de generalização dos novos materiais pedagógicos “teve início em 2006, nas primeiras classes de cada nível de ensino, nomeadamente 1.^a, 7.^a e 10.^a classes” (MED, s/d^b: 4) e terminou em 2009;
- o rendimento escolar dos alunos na fase experimentação resultou da seguinte forma: “em cada 1000 alunos que ingressaram na 10.^a classe, 554 concluíram a 13.^a classe, dos quais 454 alunos sem repetição de classes que representa 45,4%, 110 alunos concluíram com uma repetição de classe ou seja 11% e por último 65 alunos concluíram o 2.º Ciclo do Ensino Secundário com duas repetições de classes ou seja 6,5%, 140 alunos abandonaram o ciclo sem sucesso, o que representa 14%” (MED, s/d^b: 5);
- foram produzidos e experimentados materiais, nomeadamente os programas e o currículo;
- foram formados professores, em formações e em seminários metodológicos.

Em ambos os documentos de reflexão são apontados os mesmos êxitos e os mesmos constrangimentos das mudanças educativas implementadas. Assim, é, apenas, destacado como êxito o facto de se terem integrado todos os planos de estudo, correspondentes às oito especialidades do subsistema de formação de professores do 1.º ciclo do ensino secundário. Já a lista de constrangimentos é bem mais extensa, a qual, de forma remissiva, se centra em: escassez de recursos humanos, financeiros e materiais; infraestruturas inexistentes ou em condições

precárias; a diversidade linguística que dificulta a comunicação entre professores e alunos, o que resulta numa qualidade de ensino abaixo do esperado (MED, s/d^b).

Face aos constrangimentos identificados, os documentos em análise perspetivam a:

- conceção, edição e distribuição de materiais pedagógicos a professores e a alunos;
- capacitação e monitorização dos professores das EFP, em articulação com os ISCED (Institutos Superiores de Ciências da Educação);
- adequação das infraestruturas das EFP às necessidades apontadas pelo novo sistema de educação (MED, s/d^c; MED, s/d^b).

Uma vez que as atividades acima enunciadas são de carácter moroso, os citados documentos não apontam datas para a execução. No entanto, o documento que faz o Balanço da Implementação da 2.^a Reforma Educativa afirma que os resultados alcançados na implementação da referida reforma estão próximos das metas definidas para a expansão da rede escolar, para o reforço da eficácia do sistema de educação e para a equidade de acesso à educação. Fica, deste modo, para verificar, na fase de avaliação global, a meta relativa à “melhoria da qualidade de ensino” (MED, s/d^b: 62).

3.2.3 Documentos de Suporte à Prática Supervisiva

De entre os vários documentos que podem apoiar o supervisor ou professor-tutor a sistematizar os dados observados na aula de um estagiário, selecionaram-se, para análise no presente estudo, duas grelhas de observação, por serem comumente utilizadas, pelos referidos agentes educativos. Ambas as grelhas foram recolhidas em EFP, sendo que uma foi emanada do Ministério da Educação (grelha 1) e a outra foi elaborada numa EFP (grelha 2), com o objetivo de introduzir adaptações, de acordo com a metodologia de ensino indicada pelo *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*, a abordagem por competências/pedagogia de integração (MED,s/d^b).

As grelhas foram analisadas de modo comparativo, a fim de se constatar que competências pretendem ser verificadas e consequentemente adquiridas, antes do estagiário integrar a vida ativa como professor, não esquecendo que durante o período de estágio pedagógico

(décima terceira classe), “supervisores, professores e alunos são parceiros de aprendizagem e de transformação das condições de qualidade da educação” (Vieira *et alii*, 2006:11).

Do ponto de vista formal, as grelhas apresentam-se estruturadas de modo distinto, não permitindo, a grelha 1, verificar imediatamente quem é observado, já que o cabeçalho apenas contempla aspetos relativos à localização espaço-temporal (“escola”, “município”, “período”, por exemplo) e à disciplina. Este fator é colmatado na grelha 2 com a redefinição do cabeçalho, consequente integração do nome do estagiário, e com a deslocação de quem faz a observação, do fundo da página para um lugar cimeiro, ficando o final da página reservado para as assinaturas do estagiário e dos jùris ou tutor, e não se fazendo, neste caso, distinção, quando ambos participam na observação.

Ambas as grelhas se dividem em “categorias de comportamento” (Damas & De Ketele, 1985: 89). No entanto, a grelha 1 apresenta uma estrutura mais coincidente com o alinhamento de uma aula (planificação, “introdução/motivação”, desenvolvimento, conclusão), intercalada com outros comportamentos que ocorrem ao longo da atividade letiva, como são a “avaliação”, as “metodologias utilizadas”, o “manuseamento do material” e a “atitude do docente”. Já a grelha 2 tem uma estrutura tripartida dos saberes que o docente deve dominar (saber, saber-fazer, saber-ser/estar), divididos pelos critérios mínimos (CM) e pelo critério de aperfeiçoamento (CA), como os designam as novas orientações metodológicas em fase experimental em algumas EFP, no que se refere à *Abordagem por Competências* (Roegiers, s/d: 25).

De entre as várias categorias, destaca-se a denominada “atitude do docente”, por nela não ser totalmente compreensível a inclusão do item “criatividade”, uma vez que não se relaciona com os restantes que a compõem (“relações humana com os alunos” e “sentido de auto-crítica”), mas com a planificação da aula, em particular na relação estabelecida entre os conteúdos e os meios de ensino, porque “teaching is more than an array of strategies and skills to be called upon or changed from lesson to lesson or day to day. Teaching is the use of appropriate methods designed to encourage learning.” (Loughran & Russell, 1997: 60-1).

Na grelha 2, a categoria relativa ao comportamento do professor na sala de aula torna-se mais ampla, valorizando o fator ação-reação (“adaptação a situações imprevistas”, “relação afectiva professor/alunos”), a linguagem verbal (tom e projeção de voz) e a linguagem-não verbal (“movimentação”), pois

“Teachers often amplify an explanation with gesture, pointing a finger or spreading their arms, to make a point more clearly or emphatically. Another important element can be the movement, when the teachers walk towards somebody or away from a group. Body language generally signals important messages (...).” (Wragg, 1999: 12-4)

Todavia, ambas as grelhas integram, na atitude/comportamento do docente, o item “sentido de autocritica” (que se mantém na grelha 2, mas com uma nova nomenclatura: “auto-avaliação do estagiário”), o qual se considera que faz parte de um momento de pós-observação, já que este apenas se desenvolve com a ajuda do supervisor e/ou do professor-tutor “a reflectir, a interpretar, a ver a realidade por detrás de números, categorias, incidentes e descrições” (Alarcão & Tavares, 2003: 98), em suma com o incentivar da “reflexão sobre a acção” (Alarcão & Tavares, 2003: 35).

Ainda que a categoria comportamental seja considerada no *modus faciendi* do professor em formação, a categoria mais valorizada é a metodológica, isto é, a interligação entre o saber e o saber-fazer, como se verifica nos critérios de valoração da grelha 2 (é-lhe atribuída o dobro da cotação).

Os critérios de valoração/avaliação definidos para ambas as grelhas contemplam a avaliação qualitativa e a quantitativa, sendo mais claro, na grelha 2, a forma de calcular a classificação a atribuir em cada aula observada.

Contudo, nenhuma das grelhas prevê a não observação de uma das categorias ou itens, admitindo, deste modo, que todos os comportamentos definidos ocorrerão numa aula, o que é corroborado pela ausência de um espaço para observações/sugestões.

A articulação entre categorias definidas de modo “exaustivo-exclusivo” (“cada comportamento observado pode e deve ser anotado sobre um item e um só de cada vez”, Damas & De Ketele, 1985: 85) atribui quer à grelha 1 quer à grelha 2 um carácter objetivo e que orientará a análise da aula no momento de pós-observação. Estas grelhas de carácter fechado exigem do observador um grau de inferência baixo, o que, como refere Estrela (2008:56), permite “substituir a crítica, que pressupõe um maior ou menor envolvimento afectivo e emocional de quem a fez, por um “feedback” que se pretende objectivo, orientado para aspectos específicos e neutro do ponto de vista afectivo”.

Em suma, quer da análise da grelha 1 quer da análise da grelha 2, é possível concluir que observar implica olhar, anotar, compreender, analisar. Implica ainda o envolvimento de duas (ou mais) pessoas num processo educativo que visa o aperfeiçoamento do modo de ensinar, porque “teaching is a relationship” (Loughran & Russell, 1997: 58), estabelecida entre quem ensina e quem aprende. Isto também significa que quem observa deve desenvolver competências que implicam “uma prática organizada e sistemática” (Vieira, 1993: 96), que possibilite um preenchimento objetivo das grelhas de observação.

As grelhas analisadas contemplam aspetos relativos ao comportamento pessoal e profissional do docente, à interação verbal e não-verbal, ao modo de gerir e ensinar conteúdos letivos. Tendo a reestruturação da grelha 1 permitido a redefinição de categorias menos compreensíveis e a sua organização em competências, que o professor-estagiário deverá atingir, isto é, o saber (conhecimento científico), o saber-fazer (planificação e execução de uma aula) e o saber-ser/estar (comportamento/atitude). Porém, se se considerar a aplicação destas grelhas numa aula de língua, há aspetos que não são contemplados como são por exemplo, a adequação linguística, a focalização na competência da oralidade ou da análise de texto e que são de suma importância, uma vez que a aula de língua é “meio e fim de aprendizagem” (Sousa, 1993: 12). Conclui-se, assim, que as duas grelhas são de carácter genérico, não se centrando numa área curricular em particular.

É de salientar ainda que a utilização de qualquer uma das grelhas analisadas, ao longo do processo de estágio, direciona e condiciona o olhar do supervisor para as categorias comportamentais definidas, o que resultará num preenchimento e num analisar da atividade letiva demasiado mecanicista. Em particular, no caso do supervisor ou do professor-tutor não possuir prática de observação, contrariando o que está na base da elaboração de um instrumento de registo e avaliação: “uma pedagogia autocorrectiva ou de auto-aperfeiçoamento, ao mesmo tempo que permitem controlar a evolução sofrida pelo professor no período de formação” (Estrela, 2008: 57).

Após a contextualização do sistema de educação de Angola (subsistema de formação de professores) e analisados os possíveis documentos, que um supervisor e/ou professor-tutor pode consultar e utilizar, passar-se-á, na secção seguinte, à interpretação dos resultados que constituem o *corpus* do presente estudo.

3.3 Interpretação dos Resultados

Face à análise feita anteriormente dos documentos que regulam a prática/estágios pedagógicos, dos que já refletiram sobre o sistema de educação em vigor e sobre a aplicação da segunda Reforma Educativa, e dos documentos que suportam a prática letiva, em particular os que fundamentam a avaliação final do professor-estagiário, urge retomar as perguntas de investigação definidas para o presente estudo:

- Como é que se desenvolve o processo de supervisão na Formação Inicial de Professores de Português do 1.º ciclo do Ensino Secundário?
- Que instrumentos de apoio são utilizados ao longo do processo de supervisão na Formação Inicial de Professores de Português do 1.º Ciclo do Ensino Secundário?
- Que ações de orientação são desenvolvidas, tendo em vista a progressiva integração profissional?

As estas questões responder-se-á de seguida, recorrendo à análise de conteúdo dos documentos supracitados, a partir da qual se pretende retirar dos documentos apenas a informação²⁹ necessária para as respostas às referidas questões. Estas questões poderiam ser feitas por um supervisor/professor-tutor em início de carreira e sem acesso a outros instrumentos de apoio, para além dos documentos reguladores, aspeto que ocorre no quotidiano das EFP.

3.3.1 Formação Inicial

“Ao estabelecer-se a política de ingresso nos cursos de formação para os futuros professores, deveria ter-se em conta a necessidade de prover a sociedade de um número suficiente de professores que reúnam as necessárias qualidades morais, intelectuais e físicas, bem como os conhecimentos e competências requeridas.” (OIT/UNESCO, 2008: 29)

29 Os excertos que justificam a análise foram retirados *ipsis verbis* dos documentos, salvo uma ou outra exceção em que se acrescentou a marca de plural ou se ajustou o tempo verbal, para o discurso ter sentido na frase, aspeto que surge assinalado entre parêntesis retos.

É de salientar que não é objetivo deste estudo efetuar qualquer análise morfológica ou sintáctica.

Para a categoria *Formação Inicial* definiram-se nove indicadores, que visam discutir o percurso da Formação Inicial de Professores de Português do 1.º Ciclo do Ensino Secundário, a saber: estrutura da formação, supervisão/observação de aulas, caracterização da escola de formação, caracterização da escola anexa, perfil do supervisor, perfil do professor-tutor, perfil do estagiário, avaliação e comunicação entre supervisor, professor-tutor e estagiário.

Estrutura da Formação

Da análise efetuada aos documentos reguladores e aos documentos de reflexão é possível saber que

“A formação inicial de professores e educadores visa o desenvolvimento de competências básicas e específicas, bem como a sua activação e optimização.” (Drg1)

Isto significa que, durante a sua formação, o aluno não deverá apenas obter conhecimentos científicos, que lhe permitem desenvolver competências básicas, através da formação geral, mas também competências específicas para a docência, ou seja, competências que lhe permitem compreender o desenvolvimento cognitivo das crianças e dos jovens, seus futuros alunos, compreender como é que estes se inserem numa sociedade em constante mudança e desenvolvimento, mas também competências a nível ético e profissional. Enquanto alunos e futuros professores, desenvolverão estes saberes e saberes-fazer nas disciplinas atribuídas à formação específica: Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e Necessidades Educativas Especiais; Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar; Teoria e Desenvolvimento Curricular; Higiene e Saúde Escolar; Ética. Estas disciplinas encontram eco na afirmação:

“Os saberes dos professores devem assentar em bases sólidas e aprofundadas, garantindo a sua credibilidade junto aos alunos e à comunidade, uma vez que, por melhor concebida que for, nunca será suficiente para dotar os professores de um saber sólido e duradouro.” (Drg1)

Assim, não bastando bases/conhecimentos científicos sólidos, é importante que o aluno, futuro professor, adquira meios e métodos para os colocar em prática, junto dos alunos. Isto significa que a formação profissional desempenha um papel determinante na formação de um professor competente e credível.

As formações geral, específica e profissional são desenvolvidas ao longo da formação média (2.º ciclo do Ensino Secundário), que tem início na 10.ª classe e termina na 13.ª, tal como clarifica Drg2:

“A formação média de professores do 1.º ciclo do ensino Secundário realiza-se após a 9.ª classe, com duração de 4 anos, isto é da 10.ª à 13.ª classe”

Esta formação ao longo de quatro anos visa, segundo Drg2 e Drf2:

“A preparação científico-técnica, cultural, moral e cívica do professor [pois] é um factor decisivo para o desenvolvimento de toda a política educacional” (Drg2)

“(...) e destina-se à preparação para o ingresso no mercado de trabalho e mediante determinados critérios, para o ingresso no Ensino Superior” (Drf2)

Para melhor preparar o aluno ao nível indicado, para muni-lo com mais competências, com mais ferramentas e para melhor responder aos desafios da sociedade atual, quer em zonas rurais, quer em zonas urbanas, foi, igualmente, contemplada, na formação geral, a disciplina de Empreendedorismo, uma vez que

“(...) permite ao futuro professor uma preparação especial para a realização de actividades empreendedoras e ter capacidade de incentivar o Empreendedorismo no seio dos jovens” (Drg2)

Na formação profissional, o aluno desenvolve competências específicas para o exercício da profissão docente, de acordo com o curso/especialidade que frequenta. Tal significa que um aluno do curso/especialidade de Português, por exemplo, terá na formação profissional as seguintes disciplinas: Português, Literatura, Formação Pessoal, Social e Deontológica, Metodologia de Ensino do Português e Prática, Seminários e Estágio Pedagógico³⁰.

Para além das áreas formativas obrigatórias, o aluno tem acesso a formação facultativa em áreas diversas,

“(...) aquelas disciplinas que se consideram como desejáveis e necessárias para o perfil do futuro professor... Línguas Nacionais e Estrangeiras, Expressões Artísticas, Fotografia, Corte e

30 A versão de 2010 de Drg2, também, inclui, na formação profissional, a disciplina de Metodologia de Ensino da Educação Moral e Cívica, no entanto ainda não se conhece a sua aplicação na prática.

Costura, entre outras” (Drg2).

Supervisão Pedagógica

Na formação inicial de professores a supervisão de aulas está intimamente ligada à prática pedagógica/estágio.

“a Prática Pedagógica organiza-se ao longo do curso de uma forma gradativa” (Drg3)

Isto é, a prática pedagógica desenvolve-se ao longo de três dos quatro anos que compõem a formação inicial de professores,

“Na 11.ª classe o formando limitar-se-á a tomar contacto com a Instituição escolar e a observar as aulas ministradas por professores experientes; a partir da 12.ª classe começará a colaborar na leccionação do professor tutor, acompanhado de perto pelo supervisor da Prática Pedagógica; este acompanhamento irá diminuindo progressivamente no sentido de tornar o formando cada vez mais autónomo. O processo culminará na 13.ª classe, altura em que se integrará completamente na escola, assumindo plenamente as responsabilidades inerentes à função docente, durante o estágio.” (Drg3)

Isto que significa que

“A prática pedagógica contempla três fases diferentes, de observação, de colaboração e de responsabilização” (Drg1).

No entanto, no processo anteriormente descrito, não se compreende por que razão é que o “*supervisor da Prática Pedagógica*” deve acompanhar o estagiário, na leccionação de aulas na turma do professor-tutor. A incompreensão situa-se ao nível da formulação frásica, já que neste caso o supervisor, professor de prática pedagógica, terá a função de avaliar o desempenho do estagiário, para que a avaliação das primeiras intervenções práticas não seja apenas feita pelo professor-tutor e para que o supervisor recolha dados para discutir nos seminários pedagógicos, pois, como revela o excerto seguinte, alia os conhecimentos teóricos à prática:

“A Prática e Seminários Pedagógicos são a caracterização da parte teórica e pretende-se com esta etapa da formação como profissional, nomeadamente a formulação de objectivos, elaboração e gestão de planos de aula, realização da avaliação das aprendizagens, em conformidade com as características do meio envolvente da escola, da disciplina, da classe e

da técnica a ministrar” (Drg1)

Os conteúdos teóricos que compõem a disciplina de *Prática, Seminários, Estágio Pedagógicos* pretendem dar a conhecer a escola ao aluno/professor-estagiário: as suas infraestruturas, o meio em que se situa, os agentes educativos que a compõem, integrados num sistema de ensino que é o angolano.

Estes conteúdos pretendem levar o aluno, de modo teórico e de modo prático, até à sala de aula. Primeiro, com a aprendizagem inerentes à planificação de aulas, depois com o treino do olhar clínico sobre o que ocorre numa sala de aula, quando começa a observar as aulas do professor-tutor e depois dos seus colegas de estágio. Estes programas visam igualmente recolher e construir materiais de apoio à prática letiva e à avaliação. Visam, ainda, desenvolver no aluno a capacidade de refletir. Porém, os conteúdos espelhados no programa que orienta esta disciplina parecem desenvolver-se de modo circular, de ano para ano, como se fossem um ciclo de supervisão em espiral labiríntica; atente-se, para tal, na repetição de conteúdos³¹:

“Prática Pedagógica I

unidade 1 – o edifício escolar (a instituição escolar; a escola e o meio);

unidade 2 – o contexto escolar (a turma; observação do comportamentos dos alunos; relações interpessoais; ambiente sócio-cultural dos alunos);

unidade 3 – o ensino em Angola (organização do ensino em Angola);

unidade 4 – a planificação (planificação por objectivos; observação das aulas ministradas pelo professor da escola anexa)” (Drg3)

“Prática Pedagógica II

unidade 1 – a relação pedagógica (o espaço pedagógico e a sua organização; os métodos didáctico-pedagógico; a planificação do processo de ensino-aprendizagem; integração de alunos com necessidades educativas especiais);

unidade 2 – os meios didácticos (recursos didácticos)” (Drg3)

“Prática Pedagógica III

unidade 1 – a relação pedagógica na aula;

unidade 2 – a planificação didáctica;

unidade 3 – avaliação)” (Drg3).

Estes conteúdos apenas contêm a parte teórica da disciplina. A parte prática: observação, leccionação e reflexão sobre as aulas observadas e ministradas, é extraída na descrição das funções de cada um dos intervenientes neste processo de formação e no desenvolvimento

31 No documento original os conteúdos não se encontram no formato apresentado, este foi escolhido para tornar a visualização mais clara e contactar com a informação mais pertinente para o estudo em causa.

metodológico de cada classe (Drg3):

11.^a classe: *“Observar percursos pedagógicos que proporcionem uma melhor relação ensino/aprendizagem.”* (sendo o eixo orientador desta classe observação/análise, o objetivo específico apontado torna-se redutor e demasiado geral);

“os formandos do subgrupo assistirão a todas as aulas previstas; na fase de análise crítica, todos os elementos se pronunciarão sobre os aspectos positivos e negativos das aulas observadas”;

12.^a classe: *“observação das aulas dadas pelo professor tutor durante 3 semanas; observação das aulas dadas pelos colegas do subgrupo de práticas.”;*

13.^a classe: *“todas as aulas referidas na linha anterior [aulas ministradas pelo estagiário] serão objecto de observação e análise pelo professor tutor”;* *“preparação, observação e participação do professor tutor em actividades ligadas à orientação educativa das turmas”.* (neste caso não é focado o papel do supervisor; considera-se mais pertinente a sua intervenção, acompanhamento e avaliação nesta classe, do que na 12.^a classe, como indicava um dos excertos anteriores).

Esta indicação de orientação pouco clara³²no que diz respeito à supervisão de aulas poderá contribuir para o constrangimento apontado no Drf1

“Algumas limitações na implementação das práticas e estágios pedagógicos”,

que se junta a

“Carência em infra-estruturas desportivas, laboratórios e bibliotecas”

Estas carências não permitirão que os alunos apliquem conhecimentos práticos, aprofundem os conhecimentos teóricos e efetuem pesquisas para um desempenho mais efetivo

32 Considera-se que o quadro “organização da prática pedagógica (sugestão)”, que consta no Drg3, não é esclarecedor a este nível.

quer no estágio pedagógico quer nos seminários de cariz teórico, o que, também, dificultará a produção de documentos, tal como consta nos tópicos que orientam a avaliação:

“A avaliação será contínua, individual e por equipa e o seu resultado expresso em termos quantitativos, baseados na observação das suas atitudes, acções e capacidade de ultrapassar obstáculos, em documentos produzidos por cada um, na participação oral dos estudantes, na assiduidade e pontualidade.” (Drg3)

Caracterização da Escola de Formação

“As instituições de formação de professores deveriam contribuir para a progressão do ensino, mantendo as escolas ao corrente dos resultados das pesquisas e das inovações metodológicas e tirando proveito para as suas próprias actividades, da experiência dos estabelecimentos escolares e seu pessoal docente.” (OIT/UNESCO, 2008: 31)

Verifique-se, então, como é que os documentos em discussão responderão à Recomendação da UNESCO:

“A Formação Média de Professores do 1.º ciclo do ensino Secundário é realizada nas EFP – Escolas de Formação de Professores e no INEF – Instituto Normal de Educação Física” (Drg2)

“Estas Escolas formam professores no sistema de bi-docência nas disciplinas de Matemática/Física, Biologia/Química e História/Geografia, de Português/Educação Moral e Cívica, Inglês/Educação Moral e Cívica e Francês/ Educação Moral e Cívica e mono-docência nas disciplinas de Educação Física e Educação Visual e Plástica” (Drg2).

Como se constata no Drg2, não há uma reflexão ou descrição exaustiva das instituições de formação de professores, e apenas se fica a saber que albergam o ensino médio ou, segundo a designação atual, o 2.º ciclo do ensino secundário e que, no máximo, oferecerão oito cursos/especialidades.

Já no Drg1 fica-se a saber da necessidade de *“melhorar a organização e gestão das instituições de formação de professores”* para garantir *“a eficácia da gestão administrativa e pedagógica das instituições de formação”*, o que denota um funcionamento pouco organizado e uniforme destas instituições, a nível nacional, facto que é corroborado pela seguinte necessidade:

“deve haver uma etapa normativa para a elaboração de leis e regulamentos, nomeadamente no concernente a estatutos do pessoal docente, creditação das formações contínuas e à

distância, avaliação da função docente, bem como a definição de modalidades legais para a absorção dos Centros de Formação Local (CFL) pelas Escolas de Formação de Professores (EFP).” (Drg1).

Estas necessidades encontram eco na descrição que o Drg2 faz das condições de estudo oferecidas aos alunos que contribuem para a qualidade da educação:

“(...) o número excessivo de alunos por turma, ausência de laboratórios e de infra-estruturas desportivas, cantinas, livrarias, falta de manuais escolares para o nível e programas uniformizados e estruturados, a falta de inspeção regular aos Institutos, têm contribuído para a fraca qualidade do Sistema de Educação”.

Estas condições ainda se mantinham em 2010, como aponta Drf2, ao enumerar os constrangimentos detetados na implementação da Reforma Educativa:

“Reprodução de material didáctico em quantidades suficientes (manuais)”;
“Insuficiência de recursos humanos qualificados”;
“Enquadramento tardio de novos docentes”;
“Infra-estruturas precárias nas escolas”;
“Carência de mobiliário adequado”;
“Carência de Bibliotecas e laboratório nas escolas do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Secundário”.

Daí que o mesmo documento (Drf2) aponte como perspectivas:

“Capacitar os professores das Escolas de Formação de Professores”;
“Adequar todas as infra-estruturas e equipamentos escolares às exigências do novo Sistema de Educação”;
“Articular os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) e o Ministério da Educação, no que se refere à formação de professores para determinadas disciplinas constantes nos planos de estudo”.

Ou ainda que, no Drg1, se defina o estabelecimento de encontros metodológicos entre EFP para troca de experiências e a criação de uma página na Web:

“A troca de experiências entre as EFP é apresentada como uma estratégia possível de melhoria da gestão das instituições de formação, a partir da institucionalização de encontros metodológicos anuais entre as escolas e da criação de uma página na Web que seja funcional e operacional. A primeira acção será desenvolvida de 2010 a 2014 e a segunda de 2012 a 2014.” (Drg1)

Acrescente-se que estas estratégias só poderão ter sucesso se os temas trabalhados nos

encontros metodológicos forem replicados ou transmitidas as suas conclusões a todos os agentes educativos que não participem neles. Já a segunda estratégia carece de se diminuir a infoexclusão, que ainda é de elevado nível, nas EFP.

Caracterização da escola-anexa

Se se afirmava que os documentos não continham muita informação sobre as escolas de formação, sobre as escolas-anexas essa informação é ainda mais escassa, já que as únicas informações encontradas são as seguintes:

“(...) instituições escolares designadas para o efeito pelas estruturas do Ministério da Educação ou com as quais a escola mantém acordos” (Drg3);

“(...) regulamento próprio de acordo com as especificidades de cada instituição de formação e as escolas onde decorrerão as práticas” (Drg3);

“(...) entender as necessidades da articulação entre as escolas anexas (de aplicação) e os institutos de formação” (Drg3);

“(...) as seguintes actividades, a realizar na instituição de formação e nas escolas onde se desenvolvem as Práticas Pedagógicas” (Drg3).

A partir destas informações dispersas no documento Drg3 é possível inferir que as escolas-anexas são escolas designadas pelo Ministério da Educação, para o acolhimento de estágios pedagógicos, no entanto não há nenhuma secção que as caracterize, que explicita quais os seus agentes educativos, quem acompanha os estagiários de perto e que funções exerce.

Nem o Drg1 no eixo oito, dedicado à melhoria da qualidade da formação inicial, faz qualquer referência à parte prática desta formação, momento em que os alunos das EFP dão os primeiros passos pedagógicos, enquanto futuros formadores, ignorando que as escolas anexas/de aplicação são os tubos de ensaio onde se misturam e aplicam os ingredientes teóricos e práticos para formar professores. Assim sendo, as orientações do eixo oito incidem sobre a definição de perfis, de modalidades de avaliação, revisão de programas, elaboração de materiais e implementação de fundamentos para acompanharem a aplicação da metodologia da abordagem por competências/pedagogia de integração.

Falta, assim, regulamentar que características deve possuir uma escola-anexa para poder acolher estagiários, definir quantas trabalham com cada EFP, definir por que classes se distribuem os vários alunos-estagiários, ao longo dos três anos de observação e intervenção nestas escolas, em particular no último em que lhes é atribuída uma responsabilidade maior.

Perfil do supervisor

“O corpo docente das instituições de formação de professores deveria estar qualificado para ministrar o ensino das respectivas matérias a um nível equivalente ao do ensino superior. Aqueles que ministram a formação pedagógica deveriam ter experiência de ensino nas escolas e, sempre que possível, deveriam periodicamente renovar essa experiência mediante a prática de ensino em estabelecimentos escolares.” (OIT/UNESCO, 2008: 31)

As orientações da UNESCO apontam o supervisor, ou aquele que ministra a formação pedagógica, como alguém com experiência pedagógica atualizada. Um dos documentos em análise indica que

“Tem de possuir o curso superior na especialidade de Pedagogia e dominar a metodologia ou didáctica das disciplinas (...)” (Drg3)

ou formação adequada, como ilustra o seguinte excerto:

“São professores de Práticas Pedagógicas, o professor de metodologias e outros docentes com formação adequada” (Drg3).

Não se clarifica qual é a formação adequada, sendo apenas elencadas as suas funções, que passam por colaborar com o professor-tutor, estruturar os grupos de estágio, acompanhar as práticas pedagógicas, fomentar a elaboração de projetos educativos e avaliar os formandos (alunos-estagiários).

Já no Drf1 constata-se que um dos constrangimentos, na formação de professores do 1.º ciclo do ensino secundário, é a falta de formação de alguns docentes:

“professores a leccionar disciplinas nas componentes específica e profissional sem formação adequada”.

Tal facto leva a que se perspetive *“garantir a formação de professores de nível superior para todas as especialidades das Escolas de Formação de Professores”* (Drf1).

Esta formação ainda não se encontrava contemplada no Drg1. Apesar de este documento prever, no eixo 4, a formação de supervisores e de formadores da EFP, esta formação está

orientada para supervisores com função idêntica à dos inspetores que acompanham e avaliam os professores em serviço, como ilustra a seguinte ação:

“(...) formação de um corpo de supervisores com perfil adequado para assegurar a transferência das competências profissionais dos professores, adquiridas na formação inicial ou contínua, para as salas de aula”.(Drg1)

Consultando o documento técnico do Drg1, é possível verificar que as funções dos supervisores enunciados se centram em: “analisar as práticas dos professores”, “regular as práticas dos professores”, “modalizar teoricamente a prática” e “comunicar”, no sentido de informar as direções das EFP do desempenho dos seus docentes e “facilitar a troca de experiências entre as escolas”, por exemplo. (INFQ & BIEF, 2007: 74).

Estas evidências demonstram que ainda não está delineada ou regulamentada formação específica em supervisão para os professores que acompanham a Prática Pedagógica.

Perfil do Professor-Tutor

Ao efetuar-se uma consulta ao Drg3 constata-se que não há nenhum perfil definido para o professor-tutor, já que este documento apenas expõe as atividades que ele desenvolve. Estas atividades contribuem para que se infira um perfil administrativo, pouco centrado em questões pedagógicas, isto porque a interação com os alunos estagiários é unilateral, relegando para segundo plano ações inerentes ao ciclo de supervisão, tais como: orientar, colaborar, estruturar, planificar, rever, aplicar. Quanto à relação com o supervisor, representante direto da escola de formação, não há referências ao diálogo e à colaboração entre ambos. Já a atividade relativa à avaliação é descrita como uma função meramente administrativa, baseada no preenchimento de grelhas.

Atente-se, então, nas atividades atribuídas ao professor-tutor:

1. *“colaboram na preparação, execução e avaliação das actividades de Práticas Pedagógicas e Estágios, contribuindo para uma correcta articulação pedagógica e administrativa entre a instituição de formação e a escola em que prestam serviço;*
2. *participam nas reuniões de programação de actividades das práticas e estágios segundo a calendarização;*
3. *facultam aos formandos o conhecimento das suas turmas e a observação/análise de aulas;*
4. *permitem que os formandos, em prática colaborem, intervenham nas aulas, nos*

termos previamente definidos;

5. *observam e reflectem sobre as aulas e outras actividades realizadas pelos formandos, nas escolas em que se desenvolvem as Práticas Pedagógicas e Estágios;*
6. *facultam aos formandos o conhecimento da instituição escolar nos seus aspectos organizativos e pedagógicos, bem como da comunidade envolvente;*
7. *participam no processo da avaliação dos estudantes:*
 - *procedendo à análise do desempenho das actividades educativas do formando;*
 - *preenchendo grelhas de observação sobre as actividades realizadas pelo estudante, numa perspectiva de avaliação contínua;*
 - *fazendo proposta de classificação final das actividades desenvolvidas pelos formandos”.*

Perfil do Estagiário

O Drg2 esclarece que

“O Subsistema de Formação de Professores tem como finalidades formar professores (...) com conhecimentos científicos, pedagógicos e profissionais e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações numa sociedade plural; que colaborem com os colegas das mesmas turmas de modo a promoverem o sucesso educativo dos alunos”.

Coloca-se, então, a seguinte questão: que alunos é que se tornarão futuros professores?

A resposta a esta pergunta começa a ser esboçada no Drg1, que aponta a definição de perfis de entrada de alunos nas EFP, a fim de evitar que este nível de ensino funcione como “trampolim” para o ensino superior e como uma frequência escolar para a obtenção de uma profissão no final do ciclo de estudos³³. Contudo, só ao consultar o documento técnico do Drg1 é que se toma conhecimento de que o aluno que pretenda matricular-se nas EFP deve:

- “possuir idade mínima de 15 anos;
- possuir como habilitações mínimas a 9.ª classe, ou equivalente e média de 13 valores nas disciplinas das especialidades escolhidas;
- a admissão será feita consoante o número de vagas ou quotas estabelecidas por província” (INFQ & BIEF, 2007: 78)

É de salientar que estas informações não constam no Drg2, documento que orienta a

33 “Alguns destes alunos-mestres preparados neste tipo de currículo, são os professores que leccionam no ensino de base 1.º, 2.º e 3.º níveis. A maioria dos professores formados nos Institutos Normais não permanece no Sistema de Educação. Alguns deles prosseguem os seus estudos a nível superior e outros abandonam o Ministério da Educação e vão para diferentes sectores, à procura de melhores condições salariais e de trabalho” (Drg1).

formação inicial de professores. A partir deste documento pode, apenas, inferir-se a idade mínima de admissão dos alunos, já que têm de ter concluído a 9.^a classe, e fica-se a saber que deve produzir relatórios frequentemente, como ilustram os seguintes excertos:

“A formação média de professores do 1.º ciclo do Ensino Secundário realiza-se após a 9.ª classe (...).”

“O aluno estagiário deve apresentar quinzenalmente um relatório das actividades realizadas, pois isto permitirá determinar o nível do perfil que se pretende.” (Drg2)

Já no que diz respeito ao perfil de saída do aluno, é apontado como a reunião de um conjunto de competências a nível

- do saber, por exemplo, *“possuir conhecimentos científicos fundamentais tanto no âmbito da(s) especialidade(s) que vai ensinar, como nas Ciências da Educação”;*
- do saber-fazer, por exemplo, *“adoptar métodos e meios de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilização dos programas, adequando-os à diversidade dos alunos a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objectivos específicos/conteúdos essenciais, e do desenvolvimento integral do jovem”;*
- do saber-ser, por exemplo, *“assumir uma atitude de respeito pela importância da actividade docente na formação da personalidade humana e no desenvolvimento sócio-económico da sociedade”;*
- do saber conviver: *“os três pilares (saber, saber-fazer e saber-ser) convergem na sua concretização no 4.º pilar” (Drg2).*

Isto significa que, antes de o aluno iniciar o estágio pedagógico na 13.^a classe, já deve ter desenvolvido as competências acima descritas, para que na prática pedagógica apenas as aperfeiçoe. Estes alunos também devem ter tido aprovação nas disciplinas de Prática I e II, tal como ilustra o excerto do Drg3:

“(...) nenhum formando poderá matricular-se na prática II se não tiver feito com êxito a prática I, pois, os conhecimentos das práticas estão muito interligados entre si. Portanto constituem cadeiras de procedência”. (Drg3)

O documento Drg3, que regula a disciplina de *Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos*, não traça o perfil do aluno, enquanto estagiário, apenas o define como o *“formando que, depois de concluir as três [que na verdade são duas: 11.ª e 12.ª classes] fases pedagógicas é submetido a estágio pedagógico”*, e elenca as tarefas que deve desenvolver ao longo desse período de aplicação. No entanto, sabendo-se que muitos dos alunos-estagiários não têm, somente, a idade mínima para frequentar a 13.ª classe, porque já são professores noutros níveis de ensino, seria profícuo traçar/definir os possíveis perfis dos estagiários, para que se pudessem formular meios de avaliação adequados ao perfil em causa e, assim, trabalhar de modo mais adaptado as competências a atingir ou a melhorar.

Avaliação

“As avaliações são pertinentes para as necessidades educativas e económicas dos alunos no futuro.” (INEE, 2010: 95)

“A avaliação dos conteúdos e processos utilizados deve estar directamente ligada aos materiais que foram ensinados. A aprendizagem de objectivos e níveis de referência devem ser identificados a partir do currículo.” (INEE, 2010: 96)

Os *Requisitos Mínimos para a Educação* (INEE, 2010) apontam a relevância da avaliação como resposta às necessidades educativas e realçam a utilização de métodos apropriados aos conteúdos ensinados. A este propósito, o Drg2 integra um *“modelo de avaliação adoptado para os alunos”*, onde aponta considerações gerais sobre o processo de avaliação, como por exemplo,

“(...) a avaliação do desempenho do aluno é a fonte básica de retroinformação (feedback) sobre a adequação do comportamento do aluno e sobre os procedimentos didácticos”;

“Este modelo de avaliação da aprendizagem dos alunos abandona assim o conceito e a função da avaliação tradicional e redutores que a ligavam essencialmente à classificação e aos exames. Pretende-se aqui uma avaliação como reflexão sobre o ensino que amplia o conceito e funções tradicionais da avaliação.” (Drg2)

Tendo este documento características holísticas, recorda o conceito, as finalidades, as funções, os princípios, as modalidades, as técnicas e os instrumentos de avaliação, sempre da perspectiva do professor, isto é, sendo o professor a aplicá-los (*“(...) para o professor certificar-se sobre o que o aluno aprendeu e saber então, que rumos dar aos trabalhos da turma”*) e assumindo a necessidade de criar instrumentos a aplicar pelos alunos:

“Há também a necessidade de desenvolver técnicas e instrumentos que possam ser utilizados, individualmente pelos alunos e por grupos de alunos”.

Neste documento, as questões de avaliação não são direcionadas para a prática pedagógica ou aludem-na de modo pouco explícito, como se pode verificar no seguinte excerto:

“As provas práticas, em última análise, colocam o examinando diante de dificuldades concretas ou fictícias, para a solução das quais terá de fazer uso de elementos concretos e teóricos. Estas provas, além de averiguarem o conhecimento teórico, aferem habilidades, segurança, e domínio de técnicas, bem como o manejo de instrumentos especializados”.

No que diz respeito à avaliação da prática pedagógica, o Drg3 dedica-lhe dois parágrafos no “desenvolvimento metodológico” de cada uma das classes; assim, na:

- 11.^a classe: *“A avaliação será contínua, individual e por equipa e o seu resultado expresso em termos quantitativos, baseados na observação das suas atitudes, acções e capacidade de ultrapassar obstáculos, em documentos produzidos por cada um, na participação oral dos estudantes, na assiduidade e pontualidade.*
“A avaliação será também em função das suas modalidades e dos instrumentos da avaliação que se pretendem utilizar através de situações docentes concretas sob a forma de exercício escrito. (Drg3) ”;
- 12.^a classe: *“A avaliação será contínua, individual e o seu resultado expresso em termos quantitativos, baseados na observação e participação nas actividades teórico-práticas, na assiduidade e na pontualidade.*
Os dados da observação devem ser analisados em subgrupos de forma integradora, à luz dos conhecimentos adquiridos nas diferentes áreas de Prática Pedagógica II.” (Drg3);
- 13.^a classe: *“A avaliação será contínua, individual, por equipa e o seu resultado expresso em termos quantitativos, baseados na observação, em documentos produzidos, e na participação oral dos estudantes. Os trabalhos individuais e de grupo, constituirão a avaliação formativa, que permitirá a recolha de dados para a avaliação sumativa.*
Atendendo que na prática pedagógica III, na 13.^a, o estudante é responsabilizado pela docência de uma ou de duas turmas, a avaliação basear-se-á em dados fornecidos pela planificação e execução do trabalho, bem como na auto avaliação.” (Drg3)

Os excertos revelam o crescendo de responsabilidade que é atribuída ao aluno ao longo da prática pedagógica. Na 11.^a classe, é notória a ação do aluno exclusivamente na sala de aula, pois a avaliação centra-se na observação de atitudes e na produção de documentos. Já na 12.^a classe, é introduzida a avaliação de atividades teórico-práticas, o que as aproxima da ação na escola-anexa - uma ação ainda muito reduzida. Na 13.^a classe, são contemplados todos os elementos avaliativos considerados nas classes anteriores e é acrescentada a responsabilidade que este aluno adquire

ao ter de assumir a lecionação em uma ou duas turmas³⁴, passando a incluir-se na avaliação: a planificação, a sua execução e a autoavaliação feita pelo aluno. A avaliação destes elementos já poderia ter sido incluída na 12.ª classe, uma vez que é nesta classe que se inicia a lecionação e porque o conteúdo “planificação” já integra o programa da disciplina na 11.ª classe.

Em duas das versões do Drg3, é incluída, na 13.ª classe, a observação de uma aula, por um júri:

“A Prática termina com um exame baseado na execução de uma aula planificada individualmente e assistida por um júri nomeado pela instituição de formação. Um dos membros do júri, para além do professor da Prática, deverá ser o professor tutor”.

No documento supracitado não há qualquer referência à percentagem atribuída a cada item avaliativo. Já a resposta à pergunta: quem avalia? É dada na descrição das competências de cada um dos intervenientes no processo de prática pedagógica, como se pode verificar nos excertos seguintes:

- professor de prática pedagógica: *“acompanhar as Práticas Pedagógicas e os Estágios ao nível de: planificação, observação de aulas, avaliação-reflexão”; “fomentar a elaboração e concretização de projectos educativos sobre a Prática numa perspectiva de investigação-acção”; “avaliar os formandos na disciplina de Prática e Estágios, sempre que possível, e proceder a análise do desempenho das actividades educativas dos mesmos, numa perspectiva de formação contínua e promovendo reuniões de avaliação com os professores tutores e os formandos”;*
- professores de outras áreas: *“apoiam a elaboração e concretização de projectos educativos”; “participam na avaliação dos estudantes na disciplina de Prática Pedagógica”;*
- professores-tutores: *“observam e reflectem sobre as aulas e outras actividades realizadas pelos formandos, nas escolas em que desenvolvem as Práticas Pedagógicas e Estágios”; “colaboram na preparação, execução e avaliação das actividades de Práticas Pedagógicas e Estágios, contribuindo para uma correcta articulação pedagógica e administrativa entre a instituição de formação e a escola em que prestam serviço”; “participam no processo de avaliação dos estudantes: procedendo à análise do desempenho das actividades educativas do formando; preenchendo grelhas de observação sobre as actividades realizadas pelo estudante, numa perspectiva de avaliação contínua; fazendo proposta de classificação final das actividades desenvolvidas pelos formandos” (Drg3).*

34 Conhecendo a realidade, verifica-se que as turmas são insuficientes para que todos os estagiários tenham uma turma, logo duas é uma realidade mais difícil de alcançar. Esta dificuldade junta-se à falta de professores ou professores com uma carga lectiva elevada, o que resulta, muitas vezes, no não acompanhamento dos estagiários por parte do supervisor e por parte do professor-tutor.

Assim, pode concluir-se que a avaliação se centra na análise de atividades pedagógicas, nomeadamente na elaboração da planificação e de projetos educativos, na observação de aulas e nas reflexões e é efetuada, essencialmente, pelo professor da disciplina de prática pedagógica, cabendo ao professor-tutor apresentar uma proposta de classificação final, como comprova o Drg2:

“Durante o estágio, a avaliação dos alunos será realizada pelos professores, responsáveis da disciplina [de Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos] e ouvidos os professores das turmas [professores-tutores]”. (Drg2)

Também se pode constatar que, na descrição do processo de avaliação, não é efetuada qualquer referência específica ao domínio linguístico, nas suas componentes oral e escrita, nem relativamente à postura pedagógica que o futuro professor deve demonstrar.

Comunicação entre Supervisor, Professor-tutor e Estagiário

“Para satisfazer esta necessidade, as autoridades competentes deveriam providenciar para que esta formação seja suficientemente atractiva e assegurar um número suficiente de lugares em instituições adequadas.” (OIT/UNESCO, 2008: 29)

As orientações da UNESCO sugerem uma formação atrativa, para que a formação de professores tenha capacidade de responder às necessidades sócio-educativas, conseguindo que os professores se mantenham no sistema e pratiquem um ensino de qualidade e eficaz, como indica a nova Reforma Educativa delineada para Angola. O cumprimento dessa responsabilidade passa pela oferta formativa das EFP, passa pela comunicação estabelecida entre os vários agentes educativos, em particular quando o aluno estabelece os primeiros contactos com as escolas-anexas, seu futuro campo de trabalho. Estes são os *agentes* que têm a responsabilidade de mostrar as vantagens e o quanto é apazível ser professor. Verifique-se, então, como é que os documentos em discussão regulam e orientam essa comunicação ao longo do período de prática pedagógica:

- professor de metodologia: *“assegura a articulação entre a instituição de formação e as escolas onde se realizam as Práticas Pedagógicas. Essa articulação faz-se preferencialmente, através de reuniões com os docentes das disciplinas de metodologias, das ciências da educação e com a presença eventual dos professores tutores; concebe e propõe à direcção da instituição de formação, acções em ordem à formação de professores tutores; elabora e*

propõe aos docentes e grupos de alunos grelhas de observação para os diferentes conteúdos e actividades a serem realizados na Prática Pedagógica”;

- professor de prática pedagógica: *“colaborar com o professor tutor na programação das Práticas Pedagógicas; estruturar, com cada subgrupo, o trabalho a desenvolver no âmbito das Práticas Pedagógicas nas escolas pelos formandos; acompanhar as Práticas Pedagógicas e os Estágios a nível de: planificação, observação de aulas; avaliação-reflexão; os Formandos na disciplina de Prática e Estágios, sempre que possível, e proceder a análise do desempenho das actividades educativas dos mesmos, numa perspectiva de formação contínua e promovendo reuniões de avaliação com os professores tutores e com os Formandos”;*

- professores de outras áreas: *“integram, no trabalho, conteúdos e procedimentos necessários à Prática Pedagógica e Estágio; participam nos projectos interdisciplinares apoiando os estudantes na análise de questões suscitadas pela Prática Pedagógica e Estágio; participam nos seminários organizados pela Prática Pedagógica e Estágio; apoiam a elaboração e concretização de projectos educativos; participam na avaliação dos estudantes na disciplina de Prática Pedagógica;”*

- professores tutores: *“colaboram na preparação, execução e avaliação das actividades de Práticas Pedagógicas e Estágios, contribuindo para uma correcta articulação pedagógica e administrativa entre a instituição de formação e a escola em que prestam serviço; participam nas reuniões de programação de actividades das práticas e estágios, segundo a calendarização; observam e reflectem sobre as aulas e outras actividades realizadas pelos formandos, nas escolas em que desenvolvem as Práticas Pedagógicas e os Estágios”;*

- estagiário: *“desempenham progressivamente a actividade educativa sob orientação dos docentes da instituição da área de prática e dos docentes tutores: (...) colaborando com o professor tutor na avaliação dos alunos, elaborando relatórios das suas actividades de Prática Pedagógica” (Drg3).*

A partir dos excertos supratranscritos, depreende-se que a comunicação entre os vários intervenientes da prática pedagógica é de carácter formal e sem uma periodicidade definida. Ocorre, maioritariamente, em reuniões estabelecidas pelos professores das EFP entre si e com o professor-tutor para preparar o início do estágio e para discutir a avaliação do estagiário.

Uma das funções do professor de metodologia faz prever um diálogo formativo com os professores-tutores, quando é referida a elaboração e proposta de formação para estes intervenientes, no entanto tal não se reflete nas funções do professor-tutor.

O diálogo com o estagiário passa pela transmissão de conhecimentos orais, escritos e pedagógicos com os diversos professores, contudo não se verifica uma grande valorização da *reflexão-acção*. Assim, pode concluir-se que o diálogo estabelecido se prende com questões de preparação, acompanhamento, execução e avaliação da prática pedagógica. Fica entretanto a

faltar maior preparação conjunta de materiais, maior reflexão com os estagiários, maior troca de impressões entre os professores da EFP e os professores das escolas-anexas, quer criando momentos formativos quer para encontrar temas relevantes para desenvolver nos seminários, articulando o conhecimento teórico com a sua aplicação na prática, nomeadamente, no que diz respeito a questões de ordem linguística e de gestão da turma, já que estes constrangimentos são apontados em Drf1 e em Drf2:

“dificuldades de comunicação entre professores e alunos”;

“falta de ensino das línguas nacionais nas escolas”;

“elevado rácio professor-aluno por turma”;

“professores a leccionar disciplinas nas componentes específica e profissional sem formação adequada” (Drf1& Drf2).

O que contribui para a existência de outros constrangimentos também detetados:

“debilidade na formação dos professores”;

“escassez de estratégias diversificadas de ensino”;

“algumas limitações na implementação das práticas e estágios pedagógicos”;

“ineficiente sistema de comunicação integrado entre os diversos níveis do Sector da Educação (MED, DPE, SME, Escolas e Parceiros Sociais)”. (Drf1& Drf2)

A identificação destes constrangimentos leva a que os mesmos documentos perspetivem *“acompanhar e monitorar a formação de professores”.*

Face ao exposto e para que se ultrapassem os constrangimentos identificados em Drf1 e em Drf2, é fundamental que se aumente e se valorize o diálogo entre todos os intervenientes na prática pedagógica, seja através de encontros de pré e de pós observação, seja nos períodos estabelecidos para os seminários, ou em momentos formativos a ocorrer no início do ano letivo, em particular para supervisores e professores-tutores. Estes momentos formativos poderão contribuir para a definição e experimentação de novas e variadas estratégias de ensino, as quais se revelarão uma mais valia para o exercício das funções docentes e de monitorização da prática pedagógica.

Para os estagiários, a definição de momentos mais efetivos de diálogo, evidenciarão um acompanhamento mais próximo por parte dos professores responsáveis pela prática pedagógica e

supervisiva e proporcionar-se-lhes-ão mais oportunidades para o esclarecimento de dúvidas, que pode contribuir para ultrapassar os medos inerentes ao ser estagiário, isto é, ao ser professor pela primeira vez, nomeadamente, no que diz respeito ao saber-estar com o grupo turma.

3.3.2 Instrumentos de Apoio

Para esta categoria definiram-se quatro indicadores: identificação, caracterização, orientações para a elaboração e orientações para a aplicação. Esta definição permitirá identificar e caracterizar os instrumentos de apoio à prática pedagógica e supervisiva, mencionados nos documentos em discussão e compreender de que modo é que estes documentos orientam a sua elaboração e aplicação por parte de professores superviores, de professores-tutores e de estagiários.

Identificação

Da leitura crítica que se fez dos documentos Drg2 e Drg3, identificaram-se os seguintes instrumentos de apoio à prática pedagógica e à prática supervisiva:

- plano de aula;
- testes;
- programa(s) da(s) disciplina(s);
- ficha individual de avaliação;
- ficha/grelha de observação de aulas;
- relatório;
- protocolo.

Caracterização

Atentando na identificação dos documentos de apoio à prática pedagógica e à prática supervisiva, é possível constatar que se trata de documentos de aplicação direta na sala de aula (plano de aula, testes, ficha/grelha de observação de aulas), de documentos apoio à preparação do plano de aula (programa(s) da (s) disciplina (s)), de um documento de reflexão sobre o que

ocorre na prática letiva (relatório) e de um documento de regulamentação da prática pedagógica (protocolo). É de salientar que estes documentos são elaborados e aplicados pelos diversos intervenientes na prática pedagógica e supervisiva, porém para que se clarifiquem as suas funções proceder-se-á, de seguida, à respetiva caracterização, com dados retirados de Drg2 e de Drg3:

- plano de aula: é apontado nas competências dos estagiários e consta dos conteúdos das 11.^a e 12.^a classes, onde é caracterizado quanto ao período de tempo a que dizem respeito, como ilustram os excertos: *“planificação por objectivos: planificação a longo prazo/planificação a médio prazo/planificação a curto prazo/conteúdos/estratégias/actividades/material/tempo”, “A planificação Didáctica/a planificação a curto, médio e longo prazo/a planificação diária/a integração harmoniosa dos componentes do processo de ensino/aprendizagem/implementação de planos de aula”* (Drg3);
- testes: são nomeados nos conteúdos a abordar na 13.^a classe, como se verifica no tópico *“avaliação”*: *“elaboração de testes: Diagnóstico, Formativo e Sumativo”* (Drg3);
- programa(s) da(s) disciplina(s): são indicados como instrumentos a analisar na 11.^a classe, como se constata nos excertos do Drg3: [os estagiários] *“analisam a legislação vigente, nomeadamente a lei de bases do sistema educativo e outros documentos regulamentadores dos sistema educativo”, “analisam o programa de Prática Pedagógica”, “analisam os programas em vigor”*;
- ficha individual de avaliação: não há qualquer referência direta nos documentos em discussão, no entanto encontram-se duas, no Drg3, em anexo. Uma que visa controlar as presenças e outra para o *“controlo das avaliações das aulas orientadas na escola de aplicação”*. Num breve olhar sobre a última, é possível constatar que o número de avaliações presente na ficha não coincide com o número de aulas a observar – dez, como indica o desenvolvimento metodológico da 13.^a classe;
- ficha/grelha de observação de aulas: são apontadas no Drg3, nas competências do professor de metodologia e do professor-tutor, para serem utilizadas para as várias atividades da prática pedagógica, incluindo a avaliação. Porém, não há referências a quando e como devem ser utilizadas;

- relatório: no Drg2 fica-se a saber que este instrumento deve ser apresentado quinzenalmente pelo estagiário (*“O aluno estagiário deve apresentar quinzenalmente um relatório das actividades realizadas, pois isto permitirá determinar o nível perfil que se pretende.”*), contudo no Drg3 não é dada qualquer indicação quanto à periodicidade e quanto ao seu conteúdo, já que, apenas, há uma chamada de atenção para a sua elaboração no desenvolvimento metodológico da 11.^a e da 12.^a classes, como consta nos excertos seguintes: *“Os formandos deverão elaborar relatórios das suas actividades durante a Prática Pedagógica”*; *“No final deverá ser elaborado um relatório individual para completar a avaliação da Prática Pedagógica II”*;
- protocolo: consta, somente, no desenvolvimento metodológico da 13.^a classe e, tal como revela o excerto, é um documento a estabelecer entre a EFP e a escola-anexa: *“O protocolo com as escolas em que os alunos realizarão o estágio será da responsabilidade das Direcções das Escolas de Formação de Professores e das Escolas de Aplicação com conhecimento da Direcção Provincial de Educação.”*. Todavia, entende-se que deveria constar numa parte inicial do Drg3, com um exemplar em anexo, já que a prática pedagógica tem início na 11.^a classe. Ainda que, nesta classe, os alunos só se dirijam à escola-anexa para observar e analisar, terão, obrigatoriamente, de contactar com o corpo docente e não docente da referida escola, logo considera-se fundamental a existência de um documento que regule o tipo de intervenção e que indique em que classes/turmas se intervirá naquela escola, uma vez que nem todos os professores poderão acompanhar estágio, quer por opção pessoal quer por opção institucional ou didática.

Orientações para a Elaboração

Tendo os documentos em discussão um carácter essencialmente regulador, o presente sub-tópico justifica-se pelas características do contexto em estudo. Assim, descrever-se-ão as orientações dadas pelo Drg3 para a elaboração dos citados instrumentos de suporte à prática pedagógica e à prática supervisiva:

- plano de aula: são elaborados pelos alunos, sob a orientação do professor da disciplina de prática pedagógica e sob a orientação do professor-tutor, tal como aponta uma das suas

funções e um dos objetivos específicos da 12.^a e da 13.^a classe: *“desempenham progressivamente a actividade educativa sob orientação dos professores das Escolas da Formação de Professores da área de Práticas e dos Professores Tutores: (...) planificando a actividade docente, (...) seleccionando os recursos educativos, realizando e avaliando as actividades âprogramadas (...)”*; *“planificar aulas tendo por base as planificações dos diferentes Temas (acompanhados de perto pelo professor de práticas).”*; *“colaborar adequada e pertinentemente: (...) na planificação a longo, médio e curto prazo da actividade docente (...)”*. Ainda que não haja qualquer indicação de quando são elaborados, depreende-se, pela sua caracterização, que tal se faça no início (planificação a longo e a médio prazo) e durante o ano letivo (planificação a curto prazo);

- testes: tal como se referiu na “caracterização”, os testes apenas são indicados nos conteúdos da 13.^a classe. Numa das versões de Drg3, também surgiam no desenvolvimento metodológico como uma das atividades a desenvolver na Prática Pedagógica III. Mas, tal como se pode verificar no excerto, esta atividade não era atribuída a nenhum dos intervenientes na disciplina, ainda que se possa inferir que seria uma das funções do estagiário, dado que se espera que, nesta classe, tenha um papel mais interventivo: *“A Prática Pedagógica III compreenderá as seguintes actividades: (...) d) cooperação/intervenção em actividades da comunidade educativa, em termos previamente definidos e acordados, nomeadamente: (...) correcção de testes”*. Tal vai ao encontro de um dos objectivos específicos estabelecidos para a referida classe: *“Avaliar objectivamente o desempenho dos alunos em conformidade com o sistema de avaliação vigente.”*;
- programa(s) da(s) disciplina(s): é (são) da responsabilidade do Ministério da Educação, mais propriamente do INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, tal como se pode verificar nas capas dos vários documentos reguladores;
- ficha individual de avaliação: uma vez que é parte integrante de Drg3, supõe-se que foi elaborada pelo mesmo organismo que elaborou este documento;
- ficha/grelha de observação de aulas: tal como indica Drg3, este instrumento é elaborado pelo professor de metodologia, o qual *“elabora e propõe aos docentes e grupos de alunos grelhas de observação para os diferentes conteúdos e actividades a serem realizados na Prática*

Pedagógica”. Nas EFP, encontram-se grelhas de observação elaboradas por outras entidades, nomeadamente no âmbito de formações;

- relatório: este instrumento de trabalho é elaborado pelos alunos, no âmbito da disciplina de *Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos*. No entanto, os vários documentos não identificam os tópicos a desenvolver/refletir aquando da sua elaboração;
- protocolo: tal como se esclareceu na secção “caracterização”, este documento é da responsabilidade das Instituições de Ensino que enviam e que recebem alunos-estagiários, no caso as EFP e as escolas-anexas ou escolas de aplicação.

O Drg3, na descrição das funções dos formandos (estagiários), aponta para a elaboração de materiais didáticos de apoio à prática pedagógica:

“os formandos (...) desempenham progressivamente a actividade educativa sob orientação dos docentes da instituição da área de prática e dos docentes tutores: (...) produzindo materiais didáticos” (Drg3).

Este documento incentiva, igualmente, a elaboração de projetos educativos como meio de promover a investigação ao longo do processo de formação. Este apelo deve partir do professor de práticas, com o apoio dos professores de outras áreas e deve ser cumprido pelo estagiário, como consta nas suas funções:

“fomentar a elaboração e concretização de projectos educativos sobre a Prática numa perspectiva de investigação/acção” ; “apoiam a elaboração e concretização de projectos educativos”; “desempenham progressivamente a actividade educativa sob orientação dos professores das Escolas da Formação de Professores da área de Práticas e dos Professores Tutores: (...) entendendo e integrando-se nos projectos educativos do professor tutor” (Drg3).

Com a entrada em vigor do Drg1, e consequentemente da metodologia de ensino baseada na abordagem por competências/pedagogia de integração, está prevista a elaboração de materiais de apoio à formação de professores, por disciplina, quer para os professores quer para os alunos, como se pode ler no excerto retirado do eixo 8:

“A preparação dos materiais didácticos para a formação inicial, constituirá a terceira etapa e começará com a elaboração dos materiais das diferentes áreas de formação dos professores, em 2011 e 2012. A elaboração de guias de APC para as famílias de disciplinas, será em 2009-2010, a elaboração de um guia APC para todos os formadores em 2011-2012, e os guias APC para os alunos-mestres³⁵, em 2012-2013.” (Drg1)

Orientações para a Aplicação

A aplicação de um documento implica que quem o coloca em prática o conheça, o domine e não tenha dúvidas, daí que se considere preferível que participe na sua elaboração ou receba orientações para a sua aplicação. Contudo, como se verificará de seguida, tal nem sempre ocorre:

- plano de aula: a aplicar pelo estagiário, no âmbito da Prática Pedagógica e de acordo com as orientações do professor de prática pedagógica e do professor tutor, a fim de cumprir os seguintes objectivos gerais: *“estabelecer uma articulação coerente entre os conhecimentos da disciplina sua metodologia e Prática Pedagógica”*; *“realizar tarefas pedagógico-didácticas de planificação e de ensino”*; *“preocupar-se em investigar e inovar o processo de ensino”* (Drg3)
- testes: considerando um dos objetivos específicos da 13.^a classe (*“avaliar objectivamente o desempenho dos alunos em conformidade com o sistema de avaliação vigente”* (Drg3), prevê-se que este instrumento seja aplicado quando o professor/estagiário considerar pertinente e logo que tenha abordado o conteúdo “avaliação”, indicado para o segundo trimestre da 13.^a classe;
- programa(s) da(s) disciplina(s): nas funções do estagiário apenas consta a sua análise, no entanto entende-se que esta estará na base da elaboração dos planos a longo, médio e curto prazo e de outras atividades a programar, de modo a cumprir os seguintes objetivos gerais: *“combinar objectivos de aprendizagem com as características dos alunos e os métodos de ensino e flexibilizar o desenvolvimento dos programas”*; *“adquirir uma formação Pedagógica adequada, que contribua para o seu sucesso como formador”* (Drg3);
- ficha individual de avaliação: ainda que nenhum dos documentos refira como deve ser efetuada a sua aplicação, depreende-se que tal ocorra quando o professor de práticas e o professor-tutor procedem à análise das atividades desenvolvidas pelos estagiários, a fim de

35 Os alunos-mestres são os alunos-estagiários. Esta designação já constava no Drg2: *“Alguns destes alunos-mestres preparados neste tipo de currículo, são os professores que leccionam no ensino de base 1.º, 2.º e 3.º níveis”*.

o avaliarem numa perspetiva da formação contínua e de proporem uma nota concernente ao seu desempenho, tal como se pode constatar nas funções de ambos os intervenientes: *“avaliar o desempenho das actividades educativas dos Formandos na disciplina de Prática e Estágios, sempre que possível, numa perspectiva de formação contínua e promovendo reuniões de reflexão com os professores tutores e com os formandos”*; *“professores tutores (...) participam no processo de avaliação dos estudantes: procedendo à análise do desempenho das actividades educativas do Formando/(...) fazendo proposta de classificação final das actividades realizadas pelos Formandos”* (Drg3);

- ficha/grelha de observação de aulas: infere-se que a sua aplicação ocorra na observação de aulas, e nas reuniões de reflexão/avaliação com os restantes intervenientes na prática pedagógica, pelo menos da parte do professor de práticas, de acordo algumas das suas funções: *“acompanhar as Práticas Pedagógicas e os Estágios a nível de: planificação/ observação de aulas/ avaliação-reflexão”*; *“avaliar o desempenho das actividades educativas dos Formandos na disciplina de Prática e Estágios, sempre que possível, numa perspectiva de formação contínua e promovendo reuniões de reflexão com os professores tutores e os Formandos”* (Drg3)

Se se considerarem o Dsp1 e o Dsp2 constata-se que a aplicação de grelhas de supervisão tem como objetivo recolher dados para avaliar o estagiário a nível dos seguintes itens: *“planificação de aula; introdução/motivação; desenvolvimento da aula; avaliação; metodologias utilizadas; manuseamento do material; conclusões da aula; atitude do docente”*; *“áreas a avaliar: plano de aula; científica; metodológica; comportamental”*;

- relatório: tal como realçado anteriormente, este instrumento é elaborado por cada um dos estagiários. De acordo com o desenvolvimento metodológico da 12.^a classe deve ser elaborado no final do ano letivo: *“No final deverá ser elaborado um relatório individual para completar a avaliação da Prática Pedagógica II”* (Drg3);
- protocolo: no desenvolvimento metodológico da 13.^a classe, onde é referido este instrumento, não é claro se a sua aplicação se destina apenas a um ano letivo ou se em todos os anos letivos é estabelecido um novo protocolo, de acordo com o número de alunos que desenvolverão a prática pedagógica/estágio: *“O protocolo com as escolas em que*

*os alunos realizarão o estágio será da responsabilidade das Direcções das Escolas de Formação de Professores e das Escolas de Aplicação com o conhecimento da Direcção Provincial de Educação. (...) A distribuição dos alunos para o Estágio nas distintas Escolas de Aplicação é de responsabilidade da Direcção Pedagógica da Escola de Formação de Professores e do **Professor de Metodologia ou Professor de Prática III***" (Drg3).

Para além do espaço formal das várias disciplinas que compõem o Drg2, onde o estagiário aprende novas metodologias e se prepara para "*desenvolver um estilo pessoal de ensino*" e "*estar apto, quando confrontado com problemas concretos na sala de aula, a escolher as estratégias e os métodos que melhor se adequem à situação*", o Drg2 e o Drg3 apontam um outro momento de aprendizagem, de discussão e de esclarecimento de dúvidas, os seminários:

"Os Seminários Pedagógicos estão ligados à Prática e Estágio Pedagógicos e servem para preparar, avaliar as aulas, identificando os problemas que nelas ocorreram, reflectir sobre o processo de ensino/aprendizagem, debater os problemas de carácter pedagógico, metodológico, científico e cultural, relacionados com problemas detectados." (Drg2).

De acordo com o Drg3, os seminários são organizados pelo professor de *Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos*, mensalmente, e participam nele professores de outras áreas disciplinares e os estagiários:

*"Os seminários serão mensais, preparados e orientados pelos professores de Práticas e Estágios Pedagógicos com a participação dos estagiários",
"Professores de outras áreas: (...) Participam nos seminários organizados pela Prática Pedagógica e Estágio"* (Drg3).

É de salientar que o plano de estudos do curso/especialidade de Português não permite que se perceba com que periodicidade ocorrem os seminários, nem que se desenvolvem apenas na 13.^a classe, como faz prever o seu desenvolvimento metodológico em Drg3.

No que diz respeito aos instrumentos de apoio à prática pedagógica e em particular à prática supervisa, conclui-se que as orientações quer de elaboração quer de aplicação são parcas. Este aspeto poderá contribuir para um desempenho menos eficaz por parte de supervisores e professores-tutores, que não tenham experiência ou formação específica para o desenvolvimento da sua atividade. A tal acresce o facto de as EFP e as escolas-anexas não

possuírem bibliotecas ou centros de recursos, onde os docentes possam aprofundar e atualizar os seus conhecimentos, tal como já foi identificado em Drf1 e Drf2.

3.3.3 Ações de Integração Profissional

“As autoridades escolares em colaboração com as instituições de formação de professores, deveriam tomar as medidas apropriadas para que aos professores que concluírem a formação, sejam proporcionados empregos compatíveis com a respectiva formação, de acordo com as suas aspirações e com a sua situação pessoal.” (OIT/UNESCO, 2008: 32)

As orientações da UNESCO sugerem que as autoridades escolares e as escolas de formação pensem a integração dos alunos na vida profissional, findos os seus cursos. Essa integração deve começar a ser preparada, quando o aluno ainda está na escola, em particular quando inicia o primeiro contacto com as escolas onde trabalhará enquanto professor formado. Tendo presente que em Angola, na formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino secundário, este primeiro contacto se inicia na 11.ª classe em crescendo até à 13.ª classe, procurar-se-á, através dos documentos em discussão, traçar esse percurso de integração, dando particular atenção às disciplinas que compõem a formação profissional, à metodologia de ensino adotada nas EFP e ao modo como é feita a integração do estagiário na escola-anexa.

Disciplinas da Formação Profissional

Como recorda Drg2, as disciplinas da formação profissional:

“(...) asseguram a formação profissional do candidato à docência e dá-lhe a formação específica para as respectivas especialidades”.

Tal significa que a formação profissional integra as áreas científica, metodológica e deontológica. Assim, o curso/especialidade de Português/Educação Moral e Cívica³⁶ contempla, na

36 Designação que consta na versão de 2010 do Drg2; porém, por não se ter conhecimento de que a Disciplina de Metodologia de Ensino da Educação Moral e Cívica está a ser implementada, não se tecerão comentários a propósito.

Dada a diversidade de versões de Drg2, também não se discutirá a carga horária atribuída a cada disciplina, pois não se tem conhecimento pleno de qual a carga horária atribuída a cada disciplina.

sua formação profissional, as disciplinas de Português; Formação Pessoal, Social e Deontológica, Literatura; Metodologia de Ensino do Português; Metodologia de Ensino da Educação Moral e Cívica; Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos. Destas disciplinas, apenas as três primeiras têm início na 10.^a classe. Ainda que os documentos não apontem uma justificação, pensa-se que tal ocorre para permitir uma maior articulação entre as disciplinas de *Metodologia de Ensino do Português* e a de *Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos* e entre uma das disciplinas da formação específica (Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular), tal como se pode ler na introdução do programa da primeira disciplina:

“O Programa desenvolver-se-á em articulação com o de Pedagogia”. Estes dois programas proporcionarão ao futuro docente a base teórica de que necessita. Assim, o futuro docente estará apto a utilizar esses conhecimentos, pondo-os em prática, nas aulas de Práticas Pedagógicas”. (INIDE, s/d: 1).

Na disciplina de *Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos*, os alunos-estagiários serão chamados a analisar situações reais, que observam nas escolas-anexas, para que progressivamente se familiarizem com o exercício da profissão docente, tal como revela Drg3:

“No sentido de construir de raiz e de forma sólida, uma profissionalização, a Prática Pedagógica organiza-se ao longo do curso de uma forma gradativa, proporcionando ao formando, desde o início da sua formação, o envolvimento e a implicação progressiva em situações pedagógicas reais”,
“Durante a prática pedagógica é fundamental a análise de situações reais que permitam a consciencialização gradual dos diferentes papéis que um professor é chamado a desempenhar” (Drg3).

Na disciplina de *Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos*, segundo Drg2³⁸, foi acrescentado um módulo de Metodologia de Ensino do Empreendedorismo, que permitirá aos alunos adquirirem valências para se tornarem empreendedores, esclarecidos e munidos de ferramentas para o combate à pobreza e também obterem habilitações para lecionarem a disciplina no 1.º Ciclo do Ensino Secundário, como se verifica nos seguintes excertos:

37 A designação da disciplina não foi adaptada no documento, pois, como se pode verificar em Drg2, com a Reforma Educativa houve uma reformulação das disciplinas que compõem o este documento, assim: *“Nesta vertente da Formação [Formação Específica], as alterações mais significativas dizem respeito à substituição da Pedagogia por uma disciplina, com dois módulos: Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular”.*

38 No programa da disciplina de *Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos* não se encontra qualquer referência à introdução do módulo de Metodologia de Ensino de Empreendedorismo.

“Organização de seminários especializados de Metodologia de Ensino de Empreendedorismo para os estudantes finalistas. Estes, após a formação, poderão assegurar a docência da disciplina nas escolas do 1.º Ciclo do ensino Secundário. Com efeito, para esta área metodológica é organizado um Módulo de Formação integrada na componente de Prática e Seminários Pedagógicas do programa de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos. Os seminários especializados têm a duração de um trimestre com dois tempos lectivos semanais”.

Metodologia de Ensino Adotada

O programa de *Metodologia de Ensino do Português* (MEP) aponta para a aquisição de conhecimentos teóricos que se aplicarão nas aulas de Prática Pedagógica. Com o intuito de verificar de que modo é que se articulam as duas disciplinas, apresenta-se, de seguida, um quadro onde se colocaram lado a lado os respetivos conteúdos programáticos:

Quadro 8: Conteúdos de Metodologia de Ensino do Português e de Prática, Seminários e Estágios Pedagógicos

Classe	Trimestres	Metodologia de Ensino do Português	Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos
11. ^a	I	1. Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa: o espaço da MELP ³⁹ ; conceito de MELP 2. Situação Linguística de Angola	1. O edifício escolar: a instituição escolar; a escola e o meio
	II	3. Contacto linguístico 4. O Português no Mundo	2. O contexto escolar: a turma; observação do comportamento dos alunos; relações interpersonais; ambiente sócio-cultural dos alunos-estagiários 3. O ensino em Angola: organização do ensino em Angola
	III	5. Comunicação e Linguagem	4. A planificação: planificação por

³⁹ É de salientar que no interior do documento a disciplina de Metodologia de Ensino do Português surge abreviada como MELP.

			objectivos; observação das aulas ministradas pelo professor da Escola de Aplicação
12. ^a	I	1. Comunicação e expressão oral 2. Comunicação oral – saber falar 3. Leitura – o acto de ler	1. A relação pedagógica: o espaço pedagógico e a sua organização
	II	4. Comunicação e expressão escrita 5. Vocabulário 6. A gramática 7. Gramática da frase e gramática do texto	2. Os processos de ensino-aprendizagem: a planificação do processo de ensino-aprendizagem; os meios didácticos; integração de alunos com necessidades educativas especiais
	III	1. A aula de LP: princípios e momentos da aula; escolha e organização das actividades; (...); gestão do tempo da aula (...); os trabalhos de casa (...); utilização do quadro 2. Planificação: modalidades da planificação: longo, médio, curto prazos; plano de aula: os objectivos, taxionomia de Bloom, os conteúdos, as estratégias, as actividades, os meios, distribuição do tempo 3. Observação da actividade lectiva: instrumentos de observação de aulas	3. A planificação didáctica: a planificação a curto, médio e longo prazo, a planificação diária; a integração harmoniosa dos componentes do processo ensino/aprendizagem; implementação de planos de aula

13. ^a	I	1. A Avaliação: conceito e funções; modalidades: contínua, diagnóstico, formativa, sumativa	1. A relação pedagógica na sala de aula: recursos educativos; sucesso e insucesso escolar; a integração dos alunos com necessidades educativas; a interacção na aula
	II	2. Técnicas de avaliação: os testes, normas para a elaboração de testes; interpretação dos resultados da avaliação	2. A avaliação: avaliação/reflexão; elaboração de testes; remediação das dificuldades detectadas nos alunos; classificação dos alunos
	III	1. Ensinar literatura	3. Projecto educativo

Fonte: Programa de Metodologia de Ensino do Português e Programa de Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos

Ao analisar-se o quadro 8, é possível constatar que ambas as disciplinas têm início na 11.^a classe e findam na 13.^a.

Ambas iniciam com conteúdos de âmbito geral do ensino da Língua e do contexto escolar, respetivamente, sendo que a disciplina de MEP retoma temas abordados na 10.^a classe na disciplina de Português, nos conteúdos “Elementos da comunicação” e “História da Língua”.

O desenvolvimento de temas “práticos” é iniciado no terceiro trimestre, da 11.^a classe, na disciplina de *Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos* (PSEP). Os conhecimentos teóricos adquiridos na aprendizagem deste conteúdo ganham sentido em “*observação das aulas ministradas pelo professor da Escola de Aplicação*”, cumprindo, assim, o desígnio para esta classe: observação e análise. Já na disciplina de MEP, este conteúdo apenas é abordado no terceiro trimestre da 12.^a classe, quando, na disciplina de PSEP, se estará a abordar pela segunda vez o tema da planificação. Uma situação semelhante volta a ocorrer, mas desta feita na 12.^a e na 13.^a classes, pois verifica-se que em MEP se abordam as questões da sala aula (“*princípios e momentos de realização as aula*”, “*escolha e organização das actividades*”, por exemplo), no terceiro trimestre da 12.^a classe. No primeiro trimestre da 13.^a classe, é trabalhado um tema semelhante na disciplina de PSEP: “*A relação pedagógica na sala de aula: recursos educativos; sucesso e insucesso escolar; a integração dos alunos com necessidades educativas; a interacção na aula*”. No mesmo trimestre, leciona-se, em MEP, o tema da avaliação, que só será

trabalho em PSEP no trimestre seguinte e continuará a ser trabalho em MEP, o que resulta numa repetição de temáticas em ambas as disciplinas, como igualmente se verifica no quadro 8.

No terceiro trimestre da 13.^a classe, em MEP, aborda-se o tema *“ensinar literatura”* e em PSEP o *“projecto educativo”*: elaboração e avaliação.

Desta breve análise, pode concluir-se que há um desfasamento temporal relativamente ao momento em que se abordam determinados conteúdos, o que não revela uma forte articulação entre as disciplinas. Considera-se, ainda, que algumas temáticas são abordadas depois de os alunos já as terem trabalhado na sala de aula, enquanto professores-estagiários, sendo as mais evidentes a planificação e os temas abordados no terceiro trimestre da 13.^a classe.

É de salientar que o programa de MEP ainda não contempla a nova abordagem metodológica apontada em Drg1, a abordagem por competências/pedagogia de integração, o que se justifica com o propósito de fazer mudanças graduais na forma de lecionar dos professores, como evidencia o mesmo documento:

“(...) com a manifesta preocupação de evidenciar a necessidade de se adoptar uma pedagogia que, por um lado, não faça tábua rasa dos conhecimentos dos professores, alterando bruscamente as suas práticas de ensino, e que por outro lado, faça evoluir progressivamente a sua maneira de ensinar, no sentido de proporcionar aos alunos competências que lhes permitam servir-se dos seus conhecimentos escolares na sua vida de todos os dias”. (Drg1)

Ainda que todo este processo esteja a ocorrer de modo gradual (de 2008 a 2015), apenas está a ser testado em cinco escolas-piloto. Em escolas de formação e não em escolas-anexas/de aplicação, facto que pode causar constrangimentos entre estagiários e professores-tutores, pois, como se verificou em outros momentos do presente estudo, muitos ainda não têm formação em metodologia e outros são alunos no 2.º ciclo do ensino secundário e professores no 1.º ciclo do ensino secundário (recorde-se que este inclui as classes da 7.^a, 8.^a e 9.^a). No entanto, não se pode descurar que o programa de MEP aponta para a formação de um professor crítico, reflexivo e em constante formação, como revelam, a título de exemplo, duas das finalidades e dois dos objetivos gerais, respetivamente:

*“Desenvolver uma postura de abertura a novas ideias e experiências e partilhá-las com outros docentes da disciplina”,
“Contribuir para que o futuro professor se consciencialize da necessidade de estar em formação permanente”,*

“Problematizar aspectos de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa”;
“Avaliar criticamente o processo docente/educativo procurando formas de superar as deficiências encontradas”.

Integração do Estagiário na Escola-anexa

Tal como foi sendo referido ao longo do presente estudo, a integração do estagiário na escola-anexa ocorre de modo gradual desde a 11.^a classe e prolonga-se até à 13.^a, classe em que o aluno termina o ciclo de estudos, o 2.º Ciclo do Ensino Secundário. Esta integração gradual justifica-se para que os alunos se consciencializem do que é ser professor, para que constatem como funciona a instituição “escola” e se sintam preparados para *“Assumir com segurança e responsabilidade funções pedagógicas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem”* (Drg3).

Esta integração é acompanhada por todos os intervenientes no processo de prática pedagógica, como se constata nas funções atribuídas a cada um com um acompanhamento mais próximo por parte do professor-tutor na 13.^a classe, o que vem definido no desenvolvimento metodológico dessa classe:

“Todas as aulas referidas na linha anterior serão objecto de observação e análise por parte do Professor Tutor” (Drg3).

Este acompanhamento de proximidade encontra eco numa das finalidades definidas para a disciplina de PSEP:

“Desenvolver no futuro docente atitudes de reflexão, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade, de iniciativa e de criatividade, que conduzam a uma adaptação crítica à mudança” (Drg3).

Em suma a integração gradual do aluno na escola, enquanto professor, que se espelha nos vários documentos reguladores, mas que não é tão visível nos documentos de reflexão, apela à ponderação constante sobre o que observa, sobre o que experiencia e sobre o que analisa. Apela ainda ao sentido crítico do aluno, o que pode e deve levar à investigação, ao atualizar constante e ao cumprir de uma outra finalidade:

“Desenvolver e integrar conhecimentos, métodos e técnicas de comunicação pedagógica numa atitude crítica e numa perspectiva dinâmica de auto-formação permanente, aberta à investigação à inovação pedagógica” (Drg3).

Finda a análise de conteúdo aos documentos em discussão e relendo-se a finalidade supratranscrita, que aponta para o saber-fazer e para o saber-estar, com sentido crítico de autoquestionamento e de aprofundamento de conhecimentos, no capítulo seguinte (4) apontar-se-ão algumas conclusões sobre o modo como os citados documentos definem a formação inicial, sobre a função dos instrumentos de apoio à prática pedagógica e supervisiva e sobre as ações que são traçadas para a integração gradual do professor-estagiário na vida profissional.

No capítulo 4 integrar-se-ão, igualmente, algumas recomendações, que poderão motivar reflexões futuras, e apresentar-se-ão as limitações do presente estudo.

Capítulo 4 – Conclusões

4.1 Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivos descrever o processo de formação inicial dos professores de português do primeiro ciclo do ensino secundário, caracterizar habilitações literárias dos intervenientes na prática pedagógica/supervisiva, em particular dos supervisores e dos professores-tutores, identificar e analisar instrumentos de apoio ao processo de supervisão e definir ações que contribuem para a progressiva integração profissional dos professores em formação. Estes objetivos foram traçados para melhor compreender, descrever, refletir e analisar a Formação de Professores de Português em Angola, pelo que se analisaram documentos de caráter regulador, de reflexão e de suporte à prática pedagógica/supervisiva.

Dessa análise é possível apontar conclusões gerais e conclusões específicas, de acordo com as respostas dadas às perguntas de investigação. Assim, do ponto de vista geral é possível concluir que o Sistema de Educação aponta para a formação integral do indivíduo, a nível científico, técnico, moral e social, como também reconhece a UNESCO, na sistematização de dados sobre a educação em Angola, onde se pode ler:

“En ce qui concerne les objectifs généraux de l'éducation, l'accent est mis sur: le développement des capacités physiques, intellectuelles, esthétiques et morales des jeunes de manière continue et systématique; l'élévation du niveau scientifique, technique et technologique pour contribuer au développement socio-économique du pays; les valeurs démocratiques pour fomentier, stimuler et développer une attitude d'intransigeance vis-à-vis de toutes les conduites qui portent atteinte aux normes de la convenance sociale pour développer l'esprit de solidarité entre les peuples.”(UNESCO - BIE, 2010)

Ao reconhecer a necessidade de elevar o nível académico de alunos e de professores para melhorar o desenvolvimento económico do país, Angola tem presente que

“L'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage des compétences de base pour un métier et pour la vie, mais elle est devenue surtout un endroit privilégié pour apprendre la vie, les autres et soi-même. L'école devient, de plus en plus, un lieu de construction de soi, de socialisation et un lieu de vie pour le développement des communautés.” (Benavente *et alii*, 2008: 228)

Tal significa que na escola se desenvolvem competências não só a nível do saber-fazer, mas também a nível do saber-ser e do saber-estar. A importância de se desenvolverem estas competências ao longo da formação de professores está espelhada nos vários documentos reguladores e na nova metodologia de ensino adotada, a pedagogia de integração/abordagem por competências, através da qual “O aluno deve ser capaz de transferir as suas aprendizagens do contexto escolar para um contexto do quotidiano.”(Roegiers, s/d: 10).

De um ponto de vista mais específico e adotando-se o “olhar” do supervisor e/ou do professor-tutor, que nem sempre possuem formação específica para a disciplina que lecionam (“A tous les niveaux, un nombre significatif des professeurs ne sont pas qualifiés pour les postes qu’ils occupent (...)”, UNESCO – BIE, 2010), nem têm acesso a outros documentos para além dos reguladores, pode concluir-se que a estrutura da formação inicial foi delineada, de acordo com as orientações internacionais para a formação de professores. Contudo, carece que se aprofundem determinadas secções, nomeadamente, no que diz respeito à definição dos perfis de entrada dos alunos nas EFP. Esta definição poderia contribuir para um ajustamento do currículo e ou dos programas das disciplinas ao público-alvo daquelas escolas de formação, pois, como evidenciam os documentos analisados, muitos dos alunos que frequentam o sub-sistema de formação já lecionam noutros níveis de ensino, o que poderá contribuir para o nível de motivação menor, por parte destes alunos-professores e para o sucesso da Reforma Educativa, já que como aponta Pacheco (2001: 165)

“(...) a motivação e formação dos professores são marcantes nos rumos da reforma curricular. Sem uma modificação de atitudes e mentalidades, sem a formação de professores, todo o projecto de reforma fracassará ou então ficará no plano das intenções.”

Face ao exposto e centrando-se o presente estudo na formação de professores de língua, convém não descurar o alerta de Mingas (2005: 109), que direciona o perfil do professor para a valorização do conhecimento linguístico e cultural:

“(...) actualmente, um professor que queira ensinar a língua portuguesa em Angola, dificilmente o poderá fazer em eficácia se não tiver um conhecimento, mesmo não aprofundado, da sua história, da estrutura das línguas africanas faladas no país e das culturas por elas veiculadas.”

Isto porque língua e cultura são indissociáveis. A língua é ao mesmo tempo veículo de cultura e de socialização, como sublinham Cerqueira & Andrade:

“(...) quando abordamos o conceito de cultura, torna-se inevitável ter em conta a língua, já que esta é, ao mesmo tempo, meio de transmissão da cultura e factor de transformação cultural, constituindo-se um dos veículos de socialização dos humanos. “ (2004: 136)

Em Angola, a língua também é veículo de escolarização e de união social, pois como afirma Costa (GEED, 2008: 1)

“(...) nenhuma das Línguas Bantu é extensiva a todo o território nacional, cada uma delas restringe-se a uma determinada região, daí que a Língua Portuguesa desempenhe um papel extremamente importante, não só em termos de comunicação oficial, mas também como instrumento de coesão entre os falantes da Línguas Maternas diferentes.”

A importância da existência de uma língua de união em contexto multilíngue é considerada pelas políticas de língua, como um contributo para a cidadania, já que “A cidadania precisa de uma língua comum para promover o entendimento mútuo e a comunicação eficaz.” (PNUD, 2004: 60)

O que significa que, como frisa Ançã, “Ensinar uma língua, neste caso, o português, implica considerar um destinatário específico, num contexto específico, com um substrato linguístico específico.” (1999: 15).

Assim, será de valorizar a criação de condições para que o professor de Língua Portuguesa conheça a estrutura de base das Línguas Bantu, para que seja capaz de identificar as especificidades de cada uma das Línguas e de apoiar os alunos a ultrapassarem dificuldades inerentes às influências das Línguas Bantu, na aprendizagem da Língua Portuguesa, e deste modo “(...) constituir uma base de reflexão interlinguística que promova o desenvolvimento de competências em LP”, como sugerem Oliveira *et alii* (2010: 63-64), a propósito de um estudo sobre a “comparação interlinguística como recurso didático”.

Ainda no que concerne à formação inicial, e em particular à prática pedagógica/supervisiva, é notória a pouca caracterização das instituições de formação e de acolhimento de estagiários, assim como uma definição parcamente articulada das funções de

cada um dos intervenientes, ao longo do citado processo de formação. Estes aspetos poderão estar na base de algumas das limitações da implementação da supervisão de aulas. Assim, considera-se que a definição de papéis e de perfis, de um modo mais articulado, permitirá o estabelecimento de uma comunicação mais efetiva (*reflexão-acção*), de um apoio mais direcionado aos estagiários e levará “(...) ao desenvolvimento de competências profissionais e humanas de relevo, à compreensão da educação como objecto de investigação e de acção e à inovação da educação.” (Moreira & Bizarro, 2010: 11). Tal justifica-se porque “Learning to teach means acquiring not only knowledge and skills but also an understanding of learners and how they learn, along with repertoires of strategies for dealing with unique and everchanging circumstances” (Lewin *apud* UNESCO, 2004: 162 e 153)

Entendendo-se a prática pedagógica e em particular o processo de supervisão como um período de aprendizagem colaborativa, ao longo do qual supervisor/professor-tutor e estagiário colaboram com o fim de desenvolver competências profissionais, verifica-se que as componentes que integram esta aprendizagem foram sumariamente consideradas. Realçam-se aqui algumas dessas componentes apontadas em Villegas-Reimers (2003: 99):

1. “professional dialogues to discuss professional issues of personal interest”: através dos seminários relativos à disciplina de *Prática, Seminários e Estágios Pedagógicos* e da colaboração com o professor-tutor;
2. “peer supervision”: supervisão efetuada pelos vários elementos do mesmo grupo de estágio, que possibilita uma análise crítica entre pares;
3. “peer coaching/peer assistance”: inerentes às funções do supervisor e/ou do professor-tutor, que acompanham o professor estagiário nos momentos de planificação, observação e reflexão sobre a observação (ciclo de supervisão);
4. “action research to collaboratively inquire about a real problem in their teaching”: através do incentivo à investigação (e não tanto à reflexão sobre a ação), ao longo do ciclo de formação. Constatou-se, nos vários documentos, o reconhecimento da sua importância na formação de professores, como forma de melhorar as práticas, porém, como revelam os documentos de reflexão sobre o sistema de educação, ainda, falta criar as condições necessárias para que se possa investigar no seio das EFP.

No que diz respeito aos instrumentos de apoio à prática pedagógica/supervisiva, constatou-se que estão diretamente ligados à avaliação dos alunos-estagiários e têm um carácter sumativo⁴⁰, não evidenciando a evolução gradativa do aluno ao longo da sua formação, isto é, o processo de avaliação não parece passar pelas suas três fases sugeridas por Alarcão & Tavares (2003: 110): “sincretico, analítico, sintético”. Os autores explicam estas fases da seguinte forma:

“As duas primeiras fases corresponderiam à avaliação formativa; a última à avaliação sumativa. Esta deveria constituir um momento de síntese a que o avaliador chegasse depois de ter passado por uma fase de análise pormenorizada; seria o momento de se esquecer do pontual, do particular para se concentrar na opinião que ele tem do professor, uma opinião que fica quando nos esquecemos dos pormenores para nos concentrarmos no essencial, quando pensamos no formando ou professor-estagiário que está a acabar o seu estágio e tentamos antecipar que professor ele poderá vir a ser no futuro.”

Considerando-se os instrumentos identificados, apenas o plano de aula pode ser considerado na avaliação formativa, já que permitirá que o supervisor e/ou o professor-tutor constatem como é que o estagiário seleciona e gere conteúdos programáticos, como é que os adequa às estratégias de ensino seleccionadas e como identifica os recursos para as colocar em prática, todos estes aspetos adequados ao tempo disponível para o ensino e para a aprendizagem. O que significa que, através do plano de aula, o supervisor e/ou o professor-tutor poderá verificar o processo de pensamento do aluno, a propósito da planificação de uma aula.

Quanto à caracterização, elaboração e aplicação dos instrumentos de apoio, os documentos analisados, apenas, fornecem informações de carácter geral. No entanto, considera-se que estas orientações poderiam ser dadas, quando, nos documentos, se apresentam os instrumentos de avaliação ou no “desenvolvimento metodológico” do programa da disciplina que orienta os estágios pedagógicos. Esta integração facilitaria o seu uso/aplicação por parte dos vários intervenientes no processo de formação.

No que concerne às ações de integração profissional, conclui-se que, ao longo do processo de formação a integração dos alunos na profissão docente, foi delineada de modo gradual, permitindo ao aluno contactar com as instituições de ensino de um outro prisma e motivá-lo para o exercício da profissão. Tal como se foi verificando, ao longo do presente estudo, as questões de

40 Excluem-se aqui o(s) programa(s) da(s) disciplina(s) e o protocolo por terem uma função reguladora.

motivação são fundamentais para manter os alunos no sub-sistema de formação de professores e para responder à grande falta de professores nas escolas (“Selon des estimations récentes du Ministère de l’éducation, en 2007 le secteur public comptait 167.989 enseignants et 9.265 personnels administratifs.”, UNESCO, 2010). Este facto poderá contribuir para a diminuição do número de alunos por turma e consequentemente para “melhorar a qualidade do ensino secundário” (GRA, 2001: 56)

Todavia, os documentos analisados não apontam ações de integração profissional dos futuros professores, findo o ciclo de estudos, ainda que os munam com ferramentas para o exercício da atividade docente. Mais recentemente, com a introdução da disciplina de Empreendedorismo no *Currículo*, parece afigurar-se a ideia de desenvolver atitudes empreendedoras para a criação do próprio emprego, de modo a contribuir para a luta contra a pobreza e para o desenvolvimento económico, através do desenvolvimento da educação, tal como aponta a *Estratégia de Combate à Pobreza* (MP, 2003: 21).

Relativamente às várias versões que os documentos apresentam, apenas se pode inferir que tal ocorre, devido à influência das diversas agências internacionais que permanecem (ou que permaneceram) no país e que apontam metodologias e/ou estratégias distintas para a melhoria da qualidade da educação e para responder às mudanças sociais. Como é caso da, já citada, disciplina de *Empreendedorismo*, integrada num projeto do Ministério da Educação e do PNUD – Angola.

Em suma, o processo de Formação Inicial de Professores de Português é um processo complexo e num país multilingue, como é o caso de Angola, ainda se pode tornar mais complexo, o que faz com que o (futuro) professor de Português deva dominar não só a língua de escolarização, mas que também tenha conhecimentos básicos sobre a língua nacional da província onde leciona.

O processo de formação de professores requer, igualmente, conhecimentos sobre como planificar, como elaborar e como aplicar recursos didáticos e instrumentos de supervisão, em locais com poucos recursos materiais; requer o domínio de metodologias para trabalhar com turmas numerosas; implica o acesso a bibliografia especializada para que o aluno futuro professor

adquirir, gradualmente, hábitos de pesquisa e de investigação e aprofunde os seus conhecimentos sobre a profissão docente.

O sucesso deste processo de formação pressupõe uma interação positiva e eficaz entre os seus intervenientes: direções das EFP e das escolas anexas, supervisores, professores-tutores e alunos-estagiários. Pressupõe, igualmente, que os citados agentes educativos tenham acesso a materiais didáticos, a bibliografia e a formação especializada e não apenas a documentos reguladores e de suporte à prática supervisiva, pois

“Preparing teachers for the challenges of a changing world means equipping them with subject-specific expertise, effective teaching practices, an understanding of technology and the ability to work collaboratively with the other teachers, members the community and parents.” (UNESCO, 2004: 108).

4.2 Algumas Recomendações para o Futuro

Tendo-se presente que

“O objectivo da formação de professores deveria ser o desenvolvimento do seu nível geral de conhecimentos e cultura pessoal; da sua aptidão para ensinar e educar; da sua capacidade de compreensão dos princípios fundamentais que orientam o estabelecimento de boas relações humanas no interior do país e além-fronteiras; da consciência do seu dever de contribuir, para ensino e por exemplo, para o progresso social, cultural e económico.” (OIT/UNESCO, 2008: 30)

Encontrando-se Angola, a nível educativo, num momento de mudança (generalização da Reforma Educativa e implementação do *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*) importará continuar a reflexão em torno da formação inicial de professores, em particular dos de Português, não só pela sua função de língua oficial, mas também por ser a língua que facilita a mobilidade interna e externa e por ser a língua que transporta o conhecimento escolarizado. No entanto, e tendo por base as políticas de língua em contextos multilingue, entende-se que será uma mais-valia articular estes conhecimentos com o universo linguístico e cultural das línguas de raiz bantu, entende-se que deve ser encontrado um espaço mais efetivo para este universo no plano de estudos. Esta inclusão significa uma maior valorização da cultural local, em detrimento da forte influência europeia que se faz notar atualmente. Numa eventual revisão curricular (prevista no documento regulador supracitado), esta inclusão poderá significar o evitar de algumas falhas ocorridas em projetos menos bem conseguidos “(...) (a) because the changes introduced were not culturally embedded, and (b) because of unequal power relationships between donor and recipient” (James *apud* Shaw, 2005: 49).

Porém, qualquer mudança introduzida no atual plano de estudos implicará uma maior aposta na formação contínua de professores centrada na prática pedagógica, para que atualizem competências a desenvolver com os professores-estagiários, pois, como alerta Alarcão (2002: 235)

“(...) para bem exercer sua missão de formar professores, o supervisor deve ter, ele próprio, desenvolvido competências profissionais, também para ser supervisor de profissionais em permanente aprendizagem e desenvolvimento, deve ter interiorizado a atitude de, continuamente, se encontrar em formação”

Em contexto de mudança educativa, a formação de professores, de supervisores e de professores-tutores adquire maior relevo quando tem por base a partilha e a reflexão de boas práticas, tal poderá passar pela definição de uma rede de escolas, em particular entre as escolas-piloto para a aplicação da APC, para troca de experiências e verificação das vantagens da introdução desta nova metodologia de ensino, isto é, “to support teacher’s professional development, school change, and educational reform at a higher level” (Villegas-Reimers, 2003: 80). Esta partilha/reflexão, também, apoiará os citados agentes educativos a encontrarem estratégias para ajudar os futuros professores a desmistificar o conceito de *ser professor*, pois como sublinham Lewin & Stuart (2003: 186)

“Trainees (...) do not come empty-handed; they bring much baggage in the form of images, ideas about teaching. One task for the tutors is to help them unpack and articulate these, so some can be thrown away, others refashioned or replaced. This does not require special techniques or resources, but it does imply an open approach from the tutors, and the use of methods such as autobiographical essays, role-play and discussion, to elicit memories and allow attitudes to be re-examined.”

Contudo, a criação de redes e/ou parcerias entre instituições de ensino quer para partilha de conhecimento (investigação) quer para partilha de infraestruturas ou de recursos materiais (bibliotecas/centros de recursos), pressupõe “(...) to find a balance where all those involved in the partnership consider their role important and their contributions relevant, and where learning is promoted in all those implicated” (Villegas-Reimers, 2003: 78).

Das possíveis parcerias entre EFP e/ou outras instituições de ensino, nomeadamente do Ensino Superior, poderá resultar a produção de materiais de apoio à prática pedagógica/supervisiva, por exemplo, pequenos guias com noções teórico-práticas, que apoiem os supervisores e/ou professores-tutores no exercício das suas funções.

É de salientar que as recomendações apontadas têm por base as conclusões do presente estudo e, através de uma visão externa do contexto, pretendem, apenas, apontar caminhos de reflexão para a melhoria da qualidade de ensino, em particular no subsistema de formação de professores.

4.3 Limitações do Estudo

Denominando-se o presente estudo *Processo Inicial de Formação de Professores de Português em Angola*, ele apenas se centra na descrição e na análise que os documentos reguladores, os documentos de suporte à prática pedagógica/supervisiva e os documentos de reflexão fazem daquele processo. Tal significa que está ausente deste trabalho a voz dos intervenientes na formação inicial de professores, que teria permitido verificar como é que os documentos reguladores são aplicados no quotidiano letivo e que tipo de documentos de suporte à prática pedagógica/supervisiva são utilizados por supervisores, por professores-tutores e por estagiários. Esta será, por conseguinte, uma possível via para aprofundamento deste estudo ou para a realização de outros estudos mais abrangentes que tenham por objeto a formação de professores de Português em Angola.

Outro aspeto que limita este estudo é o número diminuto de dados estatísticos disponíveis sobre o ensino secundário em Angola, que, por exemplo, permitiriam compreender melhor quantos alunos se matriculam no subsistema de formação de professores e quantos permanecem até ao final do ciclo de estudos ou ainda compreender se o número de professores é suficiente para o rácio de alunos/turma, em particular aquando da definição de grupos de estágio.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, Isabel (2002). "Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas?". In Júlia Oliveira-Formosinho (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel & Tavares, José (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, Isabel & Maria do Céu Roldão (2008). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Albarelo, Luc *et alii* (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alexander, Robin (2001). *Culture & Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Amaral, Maria João *et alii* (1996). "O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão". In Isabel Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Amor, Emília (2001). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Ançã, Maria Helena (1999). *Ensinar Português – Entre Mares e Continentes*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Avalos, Beatrice (2011). "Teacher Professional Development in *Teaching and Teacher Education* over Ten Year". In *Teaching and Teacher Education*. n.º 27. In http://www.elsevier.com/wps/find/S06_342.cws_home/tate_vsi_teacher_prof_dev [consultado a 31 de março de 2011]
- Bardin, Laurence (2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, Judith (1993). *Doing Your Research Project. A Guide for First-Time Researchers in Education and Social Science*. Buckingham: Open University Press.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Benavente, Ana *et alii* (2008). "La formation des enseignants, acteur décisifs de l'école dans la lutte contre la pauvreté". *Perspectives*. vol. XXXVIII. n.º 2. pp. 228.

- Bennell, Paul & Akypeampong, Kwame (2007). *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*. DFID.
- Campanha Global pela Educação. *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*. In: http://www.educacaoparatodos.org/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=6 [consultado a 26 de setembro de 2011]
- Cerqueira, Aurora & Andrade, Ana Isabel (2004). "Alunos com Português Língua Não Materna: um Estudo das Representações dos Professores em Diferentes Graus de Ensino". In Maria Helena Araújo e Sá, *et alii* (coord.) *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2009). *Research Methods in Education*. Nova Iorque: Routledge.
- Costa, António Fernandes da (2006). *Rupturas Estruturais do Português e Línguas Bantu em Angola – para uma análise diferencial*. Luanda: Universidade Católica de Angola.
- Damas, Maria Joaquina & De Ketele, Jean-Marie (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.
- Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Davies, Lynn (2004). *Education and Conflict. Complexity and Chaos*. Londres: Routledge Falmer.
- De Grauwe, Anton (2001). *School Supervision in four African Countries: Challenges and Reforms*. Paris: UNESCO – International Institute for Educational Planning.
- De Grauwe, Anton (2007). "Transforming School Supervision into a Tool for Quality Improvement". *International Review of Education*. N.º 53: pp. 709-714.
- Desai, Vandana & Potter B. (ed.) (2002). *The Companion to Development Studies*. Londres: Hodder Arnold.
- Desai, Vandana & Potter B. (ed.) (2009). *Doing Development Research*. Londres: Sage.
- Dionísio, Maria de Lourdes da Trindade (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Duffy, Brendan (1993). "The Analysis of Documentary Evidence". in Judith Bell. *Doing Your Research Project. A Guide for First-Time Researchers in Education and Social Science*. Buckingham: Open University Press.

- Esteves, Manuela (2006). "Análise de Conteúdo". In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, Albano (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, Fernanda Irene (2001). "Linguística Aplicada ou Linguística Aplicável". in Fernanda Irene Fonseca et alii (org.). *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Formosinho, João & Niza, Sérgio (2009). "Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação inicial de Professores". in João Formosinho (coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora.
- Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento (GEED) - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (2008). "As Línguas Bantu e a Língua Portuguesa em Angola". *Boletim Educ@r Sem Fronteiras* (suplemento). n.º 4.
- Glickman, Carl D.; Gordon, Stephen P.; Gordon-Ross, Jovita M. (2010). *SuperVision and Instructional Leadership. a Developmental Approach*. Boston: Pearson.
- Governo da República de Angola (GRA) (2001). *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015*. Luanda: Conselho de Ministros. República de Angola. In Unesco - International Institute for Educational Planning http://planipolis.iiep.unesco.org/format_liste1_en.php?Chp2=Angola [consultado a 13 de agosto de 2011]
- Grilo, Luísa (2006). "A Educação em Angola – Desafios da Reconstrução". *Boletim Educ@r Sem Fronteiras*. (suplemento). n.º 3. pp. 11-14.
- Gu, Quing (2007). *Teacher Development. Knowledge and Context*. Londres: Continuum.
- Hammersley, Martyn (ed.) (1999). *Researching School Experience. Ethnographic Studies of Teaching and Learning*. Nova Iorque: Falmer Press.
- Hopkins, David (2001). *School Improvement for Real*. Nova Iorque: Routledge Falmer.
- Instituto Nacional de Formação de Quadros (INFQ), Ministério da Educação de Angola & Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation (BIEF) (2007). *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola – Documento Técnico*. s/l. In

- http://www.ebief.be/angola/courses/PM/document/Documentos/PMFP-documento_tecnico_INFQ.pdf?cidReq=PM [consultado a 2 de agosto de 2011]
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) (s/d^a). *Programa Metodologia de Ensino do Português. Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*. s/l: Ministério da Educação.
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) (s/d^a). *Programa de Prática, Seminários e Estágio Pedagógico. Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Ministério da Educação.
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) (2010). *Programa de Prática, Seminários e Estágio Pedagógico. Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Ministério da Educação.
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE) (2010). *Requisitos Mínimos para a Educação: Preparação, Resposta e Reconstrução*. Nova Iorque: INEE.
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE) (2010). *Guidance Notes on Teaching and Learning*. Nova Iorque: INEE.
- International Institute for Educational Planning (IIEP) (2006). *Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction*. Paris: UNESCO.
- International Institute for Educational Planning (IIEP), UNESCO & Institute of International Education, Stockholm University (1991). "Strengthening Educational Research in Developing Countries". Paris e Estocolmo: UNESCO.. In http://www.unesco.org/education/pdf/7_30.pdf [consultado a 25 de maio de 2011]
- Kelchtermans, Geert (2009). "O Comprometimento Profissional para além do Contrato: Autocompreensão, Vulnerabilidade e Reflexão dos Professores". In Maria Assunção Flores & Ana Margarida Veiga Simão (org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Korthagen, Fred (2009). "A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida". In Maria Assunção Flores & Ana Margarida Veiga Simão (org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lee, Raymond M. (2003). *Métodos Não Interferentes em Pesquisa Social*. Lisboa: Gradiva.
- Lessard-Hébert *et alii* (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lewin, Keith M & Stuart, Janet (2003). *Researching Teacher Education: New Perspectives on Practice, Performance and Policy. Multi-Site Teacher Education Research Project (MUSTER)*. Sussex: DFID – Department for International Development.
- Loughran, John & Russell, Tom (ed.) (1997). *Teaching about Teaching. Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. Londres: Falmer Press.
- Loughran, John (2009). "A Construção do Conhecimento e o Aprender a Ensinar sobre o Ensino". In Maria Assunção Flores & Ana Margarida Veiga Simão (org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Edições Pedago. pp. 17-37.
- Medeiros, Maria Teresa Pires de (2004). "Formação Inicial de Professores e Metodologia de Investigação". In Oliveira, Lúcia; Pereira, Anabela & Santiago, Rui (org.). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Menezes, M. Azancot (2010). *Um olhar sobre a Implementação da Reforma Educativa em Angola. Estudo de Caso nas Províncias de Luanda, Huambo e Huíla*. Luanda: ADRA – Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente.
- Mingas, Amélia A. (2000). *Interferência do Kimbundu no Português Falado de Lwanda*. Luanda: Edições Chá de Caxinde.
- Mingas, Amélia (2005). "Língua versus fala: a questão angolana". In Maria Helena Mira Mateus & Luísa Teotónio Pereira (org.). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri e CIDAC.
- Ministério da Educação de Angola (MED) (s/d^a). *Balanço da Implementação da 2.^a Reforma Educativa em Angola*. s/l. In <http://www.med.gov.ao/PublicacoesD.aspx?Codigo=705> [consultado a 17 de maio de 2011]
- Ministério da Educação de Angola, Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (MED/INIDE) (2003). *Curriculo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
- Ministério da Educação de Angola, Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (MED/INIDE) (2004). *Curriculo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.

- Ministério da Educação de Angola/Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (MED/INIDE) (2009). *Curriculo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
- Ministério da Educação de Angola-Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (MED/INIDE) (2010). *Curriculo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
- Ministério da Educação de Angola (MED). (s/d^b). *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*, República de Angola: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação de Angola (MED) (s/d^c). *Reflexões sobre a Evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo de 35 anos de Independência*. s/l. Disponível em <http://www.med.gov.ao/PublicacoesD.aspx?Codigo=651> [consultado a 4 de abril de 2011]
- Ministério da Educação de Angola, Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa (MED/CAARE) (2010). *Relatório da Fase de Experimentação do Ensino Primário e do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Ministério da Educação de Angola, Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa. In <http://www.med.gov.ao/PublicacoesD.aspx?Codigo=696> [consultado a 4 de abril de 2011]
- Ministério da Educação de Angola (MED) (s/d^d). *Resumo sobre o Projecto de Supervisão de Professores*. Luanda: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Formação de Quadros. in: <http://www.med.gov.ao/PublicacoesD.aspx?Codigo=592> [consultado a 14 de março de 2011]
- Ministério do Planeamento (MP), República de Angola (2003). *Estratégia de Combate à Pobreza. Reinserção Social, Reabilitação e Reconstrução e Estabilização Económica*. Luanda: Ministério do Planeamento. Direcção de Estudos e Planeamento. (versão sumária). In *Unesco - International Institute for Educational Planning* http://planipolis.iiep.unesco.org/format_liste1_en.php?Chp2=Angola [consultado a 13 de agosto de 2011]
- Ministério do Planeamento do Governo de Angola (MP-GRA) & Agências das Nações Unidas em Angola (UN-AO) (2003). *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio. Relatório de Progresso*

MDG/NEPAD. Luanda: Governo de Angola, Ministério do Planeamento. *In* http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_MDG_Report%20port.pdf [consultado a 13 de agosto de 2011]

- Moore, Alex (1999) "Beyond Reflection: Contingency, Idiosyncrasy and Reflexivity in Initial Teacher Education. *In* Martyn Hammersley (ed.). *Researching School Experience. Ethnographic Studies of Teaching and Learning*. Nova Iorque: Falmer Press.
- Moreira, Maria Alfredo Ferreira Freitas (2005). *A Investigação-Ação na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês. Processos de (Co-)Construção de Conhecimento Profissional*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, Maria Alfredo & Bizarro, Rosa (2010). "Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas: Ação, Formação e Investigação". *In* Maria Alfredo Moreira e Rosa Bizarro. *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ngulube, Alberto Kapitango (2010). *Educação Angolana: Políticas de Reformas do Sistema Educacional*. São Paulo: Biscailchin Editor.
- Nóvoa, António (2009). *Professores Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.
- Northfield, Jeff & Gunstone, Richard (1997) "Teacher Education as a Process of Developing Teacher Knowledge" *In* John Loughran & Tom Russell (ed.) *Teaching about Teaching. Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. Londres: Falmer Press.
- OIT/UNESCO (2008). *A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e A Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior*. Geneva: OIT/UNESCO.
- Oliveira, Ana Luísa *et alii* (2010) "Comparação Interlinguística como Recurso Didático: A Aprendizagem do Português por Ucrânianos, Guineenses e Cabo-Verdianos". *In* Maria Helena Ançã (coord.) *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Pacheco, José Augusto (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, Madalena *et alii* (2010). "Observação Colaborativa, Discurso Supervisivo e Reflexão Escrita: Três Estudos de um Caso de Supervisão em Estágio". *In* Flávia Vieira *et alii*. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Edições Pedagogo. pp. 81-113.
- Pereira, Luena Nascimento Nunes (2005). "Diversidade Linguística e Identidade Nacional". *In* Teresa Cruz e Silva *et alii*. *"Lusofonia em África" História, Democracia e Integração Africana*.

- Dakar: CODESRIA – Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais em África.
- Peterson, Pedro Domingos (2003). *O Professor do Ensino Básico. Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Pedagógico.
- Postic, Marcel (1979). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Preis, Stacey (2010). *Teacher Effectiveness and Teacher Compensation*. Joint Committee on Education.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2004). *Relatório de Desenvolvimento Humano 2004 – Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*. Lisboa: PNUD e Mensagem.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2005). *Relatório de Desenvolvimento Humano: Angola 2005*. Luanda: AIP – Angola, Instituto de Pesquisa Económica e Social.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2010). *Relatório de Desenvolvimento Humano 2010*. Nova Iorque: PNUD.
- Quivy, Raimund & Campenhoudt, Luc Van (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raya, Manuel Jiménez; *et alii* (2007). *Pedagogia para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa. Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Resumo da Apresentação do EPT – Angola (2006). Luanda. *In* http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_PNA_EPT_Resumo_Apresentacao.pdf [consultado a 13 de agosto de 2011]
- Roberts, Jon (1998). *Language Teacher Education*. New York: Arnold.
- Rodrigues, Sónia Valente (2001). “A Consciencialização Linguística como Componente Fundamental na Formação Inicial do Professor de Português”. *In* Fernanda Irene Fonseca *et alii* (org.). *A Linguística na Formação do professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Roegiers, Xavier (s/d). *O que é a APC: Abordagem por competências e a pedagogia da integração explicada aos professores?*. s/l: EDICEF.

- Roegiers, Xavier (2007). *Formar Professores Hoje*. s/l. s/e. (versão preliminar) *In* <http://www.med.gov.ao/PublicacoesD.aspx?Codigo=580> [consultado a 4 de março de 2011]
- Roque, Fátima Moura (2007). *África, a NEPAD e o Futuro*. Luanda: Texto Editores.
- Sampieri, Roberto Hernández; Collado, Carlos Fernández & Lucio, Pilar Baptista (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: MccGraw-Hill.
- Shaw, Marion (2005). "Cross-Cultural Transference in Educational Management". *In* Cerdic Cullingford & Stan Gunn (ed.) *Globalisation, Education and Culture Shock*. Hants: Ashgate Publishing Limited.
- Schweisfurth, Michele. (2011) "Learn-centred Education in Developing Country Contexts: form solutions to problem?". *International Journal of Educational Development*. n.º.31. *In* <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059311000472> [consultado a 31 de março de 2011]
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Estados Unidos da América: Basic Books.
- Schön, Donald A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Sousa, Maria de Lourdes Dionísio (1993). *A Interpretação de Textos da Aula de Português*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Stones, Edgar (1984). *Supervision in Teacher Education. A Counselling and Pedagogical Approach*. Londres: Methuen & Co.Ltd.
- Stubbs, Michael (1987). *Linguagem, Escolas e Aulas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TTISSA – Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa (2006-2015). *In* <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162190e.pdf> [consultado a 28 de setembro de 2011]
- Tickle, Les (1987). *Learning Teaching, Teaching Learning... A Study of Partnership in Teacher Educational*. Lewes: The Falmer Press.
- Trindade, Vítor Manuel (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNESCO (2004). *Education for All. The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2010) *Message from Heads of UNESCO, UNICEF, UNDP, ILO and Education International on the Occasion of the World Teachers' Day 2010 - "Recovery Begins with Teachers"* in -

- http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/images/teacher_education_new/WT2010message_en.pdf - [consultado a 7 de agosto de 2011]
- UNESCO – Bureau International d'Education (BIE) (2010). *Données Mondiales de l'éducation*. VII Ed. 2010/11. *in* <http://www.ibe.unesco.org/en/worldwide/unesco-regions/africa/angola/ibedocs-resources.html> [consultado em 13 de agosto de 2011]
- Vieira, Flávia (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Asa.
- Vieira, Flávia *et alii* (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Villegas-Reimers, Eleonora (2003). *Teacher Professional Development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO – International Institute for Educational Planning.
- Waite, Duncan (1995). *Rethinking Instructional Supervision. Notes to its Language and Culture*. Londres: The Falmer Press.
- Wragg, Edward Conrad (1997). *An Introduction to Classroom Observation*. Londres: Routledge.
- Zau, Filipe (2002). *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Zengo, Zakien A. & Van-Dúnem, José Octávio Serra (org.) (2007). *Angola. Caminhos e Perspectivas para o Progresso Cultural, Social e Econômico Sustentável*. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação Editora.